

CSÍK TIBOR

KÖNYVTÁR ÉS ISKOLA

TANULMÁNYOK



ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet

2020

Könyvtár és iskola
Tanulmányok

Feleségemnek

CSÍK TIBOR

Könyvtár és iskola

Tanulmányok

ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet
Budapest, 2020

Csik Tibor: Könyvtár és iskola. Tanulmányok
<http://lis.elte.hu/>

Lektorálta:

Barátné Hajdu Ágnes
Celler Zsuzsanna

Olvasószerkesztő:

Patkósné Tóth Zsuzsanna

Címlapkép:

Funerary relief found in Neumagen near Trier, a teacher with three discipuli,
around 180-185 AD, Rheinisches Landesmuseum Trier, Germany

A fényképet készítette: Carole Raddato

A fénykép feltöltési ideje: 2016. 09. 10.

<https://www.flickr.com/photos/carolemage/29656302165/>

Creative Commons

A fénykép letöltési ideje: 2019. 10. 30.

Kiadó: Eötvös Loránd Tudományegyetem Bölcsészettudományi Kar

Könyvtár- és Információtudományi Intézet

<http://lis.elte.hu/> ; lis@btk.elte.hu

Budapest, 2020

ISBN 978-963-489-188-8

PDF – ISBN 978-963-489-189-5

DOI: <https://doi.org/10.21862/978-963-489-189-5>



TARTALOM

Könyvtár és iskola. Előszó helyett	7
Iskolai könyvtár, esélyek és egyenlőség	27
Olvasásfejlesztés, olvasásnépszerűsítés a könyvtárban	49
A digitális bennszülöttek és az olvasás. Az olvasás és a könyvtárhasználat kapcsolata a felmérések tükrében	73
Az olvasási készség összefüggése a könyv- és könyvtárhasználattal a 2011-es PIRLS vizsgálatban	103
A könyvtárak befolyása a tanulók teljesítményére. Az oktatás és a könyvtárak az OECD PISA 2009-es és a 2012-es felmérésében	117
A használóképzés és az információkeresés könyvtári tanításának keretei	153
Könyvtár és oktatás. A könyvtárak oktatási szerepének kialakulása	189
Felhasznált irodalom és hivatkozott webhelyek	209

KÖNYVTÁR ÉS ISKOLA

Előszó helyett

Könyvtár és oktatás

A könyvtár és az iskola kölcsönösen föltételezi egymást. Színvonalas oktatás nem is képzelhető el a megfelelő szellemi háttérrel biztosító gyűjtemény nélkül. Az iskola és a könyvtár valamennyi társadalomban a tudásmegosztás alapintézményeinek számítottak. S bár a XX. század közepétől – az új információs és kommunikációs technológiák miatt – fokozatosan veszítettek kitüntetett szerepükből, ennek ellenére máig a hiteles ismeretek közvetítésének meghatározó intézményei.

Ahogy az oktatás a társadalom egyre szélesebb rétegei számára elérhetővé vált, az iskolai könyvtárak működése is egyre általánosabb lett. Az iskolai gyűjtemények szolgálták az oktatást és támogatták a tanulást, de közvetlen szerepük sokáig nem volt a tanításban. A XIX. század végének és a XX. század elejének gondolkodói vetették föl az iskolai könyvtár bevonását az oktatásba. Meghatározó volt a jövőre nézve, hogy John Frederick Dewey (1859–1952), filozófus, pszichológus a nevelésről alkotott elképzeléseiben a könyvtárnak, illetve a diákok könyvtárhasználatának központi szerepet tulajdonított. És részben ehhez kapcsolódóan fölvetette, hogy milyen fontos a reflektív gondolkodás¹ kialakítása, aminek továbbfejlesztéseként az oktatásban megjelent a kritikai gondolkodás. A könyvtárak oktatási tevékenységében az átöröklést a XX. század második fele, utolsó harmada hozta meg.

A köz- és felsőoktatás fejlesztése, a tudományos kutatások támogatása a második világháború után teljesen általános a kor vezető

¹ DEWEY, J.: *How we think*. Lexington (MA), Heath and Company. 1910. 6. p. és a következők [2019.10. 08.] <https://psycnet.apa.org/PsycBOOKS/toc/10903>; <https://doi.org/10.1037/10903-000>

országokban. Az Egyesült Államokban szövetségi szintre emelték az oktatási intézmények könyvtárainak kiépítését és a megfelelő gyűjtemények kialakítását. Az 1960-as és az 1970-es évek új pedagógiai módszerei fokozottan támaszkodtak is a könyvtárakra. Először a felsőfokú képzésben lett egyre általánosabb a könyvtári oktatás, s léptek a könyvtárosok a katedrára. A könyvtárhasználat, az irodalomgyűjtés és -feldolgozás ismerete – a publikációk folyamatosan növekvő száma miatt is – a tanulmányok nélkülözhetetlen részévé vált.

Az 1970-es évek közepén vetődött föl, hogy az információk eléréséhez, az információforrások használatához kapcsolódó tudás és készségek egy önálló ismeretkört alkossanak, az ún. információs műveltséget (information literacy).² Az új műveltségterület kidolgozása az 1980-as évek nagy teljesítménye. E munkával egy időben és azzal szoros kapcsolatban zajlott le a könyvtár oktatási tevékenységének új alapokra helyezése. Az amerikai felsőoktatási és tudományos könyvtárak szervezete (American College and Research Library Association – ACRL) fejlesztési programba kezdett, hogy az oktatást a könyvtári hivatás szerves részévé tegyék, és hogy a könyvtárosképzésbe integrálódjon az ehhez szükséges ismeretek, készségek átadása.³

Információs műveltség és kritikai gondolkodás

A ma kritikai gondolkodásnak nevezett eszme lényegét tekintve a görögöktől szerves része a nyugati filozófiának. A XX. század második

² „People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.”

ZURKOWSKI, Paul G.: The information service environment relationships and priorities. = Related Paper. No. 5. 1974. 6. p. [2019. 10. 08.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

³ Think tank recommendations for bibliographic instruction = College & Research Library News. 42. évf. 11. sz. 1981. [online] [2019. 10. 08.] <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/19852/23610> <https://doi.org/10.5860/crln.42.11.394>

felében többen is próbálkoztak az oktatás számára olyan meghatározást adni, amely alapján kimeneti követelmények határozhatók meg. Kiemelkedik közülük is Robert H. Ennis munkássága, s különösen jelentős 1962-es tanulmánya.⁴ A kritikai gondolkodás tartalmának meghatározása, a felfogások egységesítése a tantervi elvárások szerint az American Philosophical Association kezdeményezésére és támogatásával született meg. A munka Peter A. Facione vezetésével zajlott, s kutatók, szakértők széles körének bevonásával és a Delphi módszer alkalmazásával jöttek létre az ajánlások.⁵

A kritikai gondolkodás 1990-es, konszenzusos meghatározása mérőföldkőnek számít az oktatás tartalmának és eredményessége értékelésének szempontjából. A kritikai gondolkodás a következő kognitív készségeket foglalja magában:

- Értelmezés – a kategorizálás, a szignifikancia megállapítása és a jelentés tisztázása;
- Elemzés – a gondolatok vizsgálata, az érvelés azonosítása és elemzése;
- Értékelés – az állítások hitelességének és relevanciájának megítélése, érvelés értékelése;
- Következtetés – a bizonyítékok vizsgálta, többféle megoldási mód, hipotézis kifejtése, következtetések levonása;
- Magyarázat – az eredmények megállapítása, az eljárások indoklása, az érvek bemutatása;
- Önszabályozás – önvizsgálat, önkorrekción.

A fejlesztéseket nagyban támogatta, hogy az Egyesült Államok nemzetstratégiai céljai között az oktatás megújításán túl ott szerepelt

⁴ ENNIS, Robert H. A concept of critical thinking = Harvard Educational Review. 32. évf. 1. sz. Winter 1962. 81–111. p.

⁵ FACIONE, Peter A.: Critical thinking. A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association. [online] [2019. 10. 15.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>

az oktatás és a kutatás információs háttérének biztosítása, az információ-visszakeresés és -továbbítás hatékony eszközeinek kifejlesztése. De nem tekinthetjük pusztán a hidegháborús politika „melléktermékének” az információs műveltség vagy a kritikai gondolkodás fölvetését. Az információs társadalom kutatói, a vezető értelmiségiek is azon az állásponton voltak, hogy az új információs és kommunikációs technológiák alapjaiban változtatták meg az ismeretekhez való hozzáférést, a közéletben való részvételt, a szakmai és a magánéletet.

Jeremy Shapiro és Shelley Hughes 1996-os írásában az információs műveltséget egy új „szabad művészetnek” tekinti, mely információs kor embere számára éppolyan alapvető – mondhatnánk triviális –, mint a középkorinak a hét szabad művészetből (*septem artes liberales*) az első három, a trivium volt. Az információs műveltség záloga a jövő demokráciájának, melyben a polgárok az információs társadalom tudatos formálói és nem alávetettjei, s záloga a humanista kultúrának is, amelyben az információ sokkal inkább az értelmes élet, mint a termelési-fogyasztási kör része.⁶ Az információs műveltség oktatása Shapiro és Hughes felfogásában messze túlmutat a könyvtári és információkeresési ismereteken, s hét dimenzióra terjed ki:

⁶ „Information and computer literacy, in the conventional sense, are functionally valuable technical skills. But information literacy should in fact be conceived more broadly as a new liberal art that extends from knowing how to use computers and access information to critical reflection on the nature of information itself, its technical infrastructure, and its social, cultural and even philosophical context and impact - as essential to the mental framework of the educated information-age citizen as the trivium of basic liberal arts (grammar, logic and rhetoric) was to the educated person in medieval society.

Indeed, such an extended notion of information literacy is essential to the future of democracy, if citizens are to be intelligent shapers of the information society rather than its pawns, and to humanistic culture, if information is to be part of a meaningful existence rather than a routine of production and consumption.”

SHAPIRO, Jeremy J. – HUGHES, Shelley K.: Information literacy as a Liberal Art. Enlightening proposals for a new curriculum. = *Educom Review*. 31. évf. 6. sz. 1996. [online] [2019. 10. 08.] <https://www.educause.edu/ir/library/html/erm/31231.html>

- Eszközismeret – az információs technológia alapfogalmainak megértése, az információs eszközök (mint a hardver, szoftver, hálózat és protokollok) használata;
- Forrásismeret – az információforrások formáinak, formátuma-
inak és elérhetőségük módjának ismerete, továbbá osztályozá-
suk, föltárásuk;
- Társadalmi beágyazottság ismerete – az információ előállítása,
terjesztése, szervezése társadalmi vonatkozásainak ismerete a
társadalom egészétől az egyénig, valamint az intézményrend-
szerek, például a könyvtárak feladatai;
- Kutatásismeret – információs eszközök alkalmazása a kutatás-
ban és a tudományos ismeretek létrehozásában;
- Közlési ismeretek – a különböző közlemények elkészítésének és
kommunikálásának készsége az információs eszközök haszná-
latával;
- Technológiai fejlődés értése – alkalmazkodni tudás az új infor-
mációs technológiákhoz és azok társadalomra, szervezetekre és
az emberre gyakorolt hatásához;
- Kritikai ismeretek – képesnek lenni az információs technológia
intellektuális, emberi és társadalmi hatásainak értékelésére, tör-
téneti szemléletére.

A kritikai gondolkodás elsajátítása nem lehetséges azon források nélkül, amelyekből megismerhetők például az egy témához kapcsoló különböző eszmék és elgondolások. A szükséges tartalmakat a könyvtár biztosítja a saját gyűjteménye és a hálózatról elérhető források révén. A tartalmak mellett rendelkezésre kell állnia az információs és kommunikációs eszközöknek is, hogy használatukat jól be lehessen gyakorolni a kötelező feladatok megoldása és a saját érdeklődés szerinti foglalatosságok közben. A könyvtár küldetését az oktatás, valamint a tanulás, az információszerzés és a kulturális tevékenységek támogatása teszi teljessé.

A könyvtár az oktatásban

A könyvtári oktatásnak és a tanulás segítésének mind az információs műveltség, mind a kritikai gondolkodás szerves részévé vált, mint amik nélkülözhetetlenek az egész életen át tartó tanuláshoz és az önálló ismeretszerzéshez. Az oktatásfejlesztés ezen irányának helyességét messzemenőig igazolta, hogy az 1990-es évek végétől az interneten egyre nagyobb mennyiségű, gyorsan változó és megglehetősen eltérő színvonalú tartalmak váltak elérhetővé. A folyamatot jól érzékelteti, hogy 1993-ban az internet a privatizációjának kezdetekor mintegy 7.500 bejegyzett doménnévvel rendelkezett, ez a szám 1995-ben 120.000, a végén pedig, 1998 szeptemberében közel 2 millió volt.⁷

Az ezredfordulót követő években a digitális technológia társadalmi elterjedtsége új korszakot nyitott. A változást a bejegyzett doménnevek számának gyarapodása mellett azzal szokás jellemezni, hogy 2005-re már nagyobb mennyiségű tartalmat tároltak digitális formátumban, mint ún. analóg formátumban, valamint az internethasználók száma döntő mértékben növekedett meg.⁸ Hazánk némi késéssel, de követte a trendet. A lakosság internethasználatát az 1. ábra mutatja.

⁷ A Brief History of NSF and the Internet (2003). National Science Foundation [online] [2019. 10. 08.] https://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=103050

A legutóbbi adatok szerint ez a szám megközelíti a 719 milliót. In: Domain Name Stat [online] [2019. 10. 08.] <https://domainnamestat.com/statistics/overview>

⁸ Az internethasználók 1990-ben a világ népességének 0,5%-át, Nyugat-Európa lakosságának 1,1%-át tették ki. In: Internet users 1990. World Mapper [online] [2019. 10. 08.] <http://archive.worldmapper.org/display.php?selected=335>

2002-ben a világ népességének 10,2%, Nyugat-Európa lakosságának 35,7%-a internethasználó. In: Internet users 2002. World Mapper [online] [2019. 10. 08.] <http://archive.worldmapper.org/display.php?selected=336>

2019 közepén a világ népességének 58,8%-a, az Európai Unió lakosságának 90,4%-a internethasználó. In: Internet World Stats [online] [2019. 10. 08.] <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

1. ábra: Az internethasználat aránya Magyarország népességében⁹

Év	1990	2002	2007	2010	2019
Népesség aránya	0,0%	15,7%	34,9%	61,8 %	89%

Az információs műveltség eszméjének terjesztése és oktatásának támogatása érdekében az Egyesült Államokban 1998-ban létrejött az National Forum on Information Literacy és az Institute for Information Literacy. S ugyanebben az évben jelent meg az iskolai könyvtárakkal szembeni elvárásokat és az oktatási tevékenységük kimenti követelményeit meghatározó Information Power¹⁰ című kiadvány, amely a paradigmaváltás megtestesítője. Az amerikai felfogást Ausztrália és Új-Zéland követte (Australian and New Zealand Institute for Information Literacy – ANZIIL). Az információs műveltség kimeneti követelményeit először oktatási szintenként határozták meg, majd a főbb tudományterületekhez is készültek szabványok. A tanár könyvtárosok (teacher librarians), illetve az iskolai könyv- és médiatáros szakemberek (school library media specialists) képzése tekintetében az Egyesült Államok akkreditációs gyakorlata vált mintává. Az International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) állásfoglalásai és irányelvei az amerikai dokumentumokat vették alapul.

2003-ban az UNESCO és két amerikai szervezet – a National Forum on Information Literacy és a National Commission on Librarians and Information Science – támogatásával megrendezett szakértői

⁹ Az 1990-es, 2002-es adatok forrása: Internet users 1990. World Mapper [online] [2019. 10. 08.] <http://archive.worldmapper.org/display.php?selected=335> ; Internet users 2002. World Mapper [online] [2019. 10. 08.] <http://archive.worldmapper.org/display.php?selected=336>

A 2007-es, 2010-es és a 2019-es adatok forrása: Internet World Stats [online] [2019. 10. 08.] <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

¹⁰ American Association of School Librarians, Association for Educational Communications and Technology: Information Power. Building partnership for learning. Chicago, London, American Library Association, 1998.

konferencián 23 állam képviselője közös nyilatkozatban határozta meg az információs műveltség tartalmát és jelentőségét:

- „Az információs társadalom kialakítása kulcsfontosságú tényező a különböző nemzetek és közösségek, az intézmények és az egyének társadalmi, kulturális, valamint gazdasági fejlődésében a 21. században és azon túl is.
- Az információs műveltség fogalmába beletartoznak az egyének a saját információs érdeklődésére és igényeire vonatkozó ismeretei, valamint az, hogy képes azonosítani, megtalálni, értékelni, rendszerezni, hatékonyan létrehozni és felhasználni, majd kommunikálni az információkat egy kérdés vagy egy probléma megoldása érdekében. Az információs műveltség előfeltétele az információs társadalomban való hatékony részvételnek, valamint része az egész életen át tartó tanuláshoz való alapvető emberi jognak.
- Az információs műveltség – a nélkülözhetetlen információkhoz való hozzáféréssel valamint az információs és kommunikációs technika hatékony használatával együtt – kiemelkedő szerepet játszik az országok és az emberek között meglévő egyenlőtlenségek csökkentésében, s a felhasznált információk sokféle kulturális és nyelvi beágyazottsága révén előmozdítja a toleranciát és a kölcsönös megértést.
- A kormányoknak átütő interdiszciplináris programokat kellene kidolgozniuk a nemzet egésze számára az információs műveltség terjesztéséért, ami a digitális megosztottság fölszámolása irányába tett lépés volna, mivel az információs műveltséggel rendelkező állampolgárok eredményesek a civil életben és versenyképes munkavállalók.
- Az információs műveltség a társadalom valamennyi szektorát érinti, ezért hozzá kell igazítani annak speciális igényeihez és összetételéhez.
- Az információs műveltségnek részévé kellene válnia az Oktatást mindenkinek program (Education for All Programme) megvalósításának, nagyban hozzájárulva ezzel az Egyesült Nemzetek

millenniumi fejlesztési célokban (UN Millennium Development Goals) megfogalmazottak eléréséhez és az Emberi Jogok Egyetemes Nyilatkozatának érvényesüléséhez.”¹¹

A Nyilatkozat összegzi az információs műveltség valamennyi elemét, és úgy tekinti, mint ami kulcsfontosságú a társadalmi, kulturális és gazdasági eredményesség szempontjából, továbbá előfeltétele a részvételnek az információs társadalomban, s elválaszthatatlan az élethen át tartó tanulástól, mint alapvető emberi jogtól. Fontos kiemelni, hogy az információs műveltség átadásának az információk megszerzésén és értékelni tudásán túlmenően szociális célokat is szolgálnia kell, melyek közül a legfontosabb az új technológia társadalmi megosztottságot eredményező hatásának kiegyenlítése.

Európában az információs műveltség befogadása csak részleges volt.¹² Leginkább az Egyesült Királyság felsőoktatásában érvényesültek az elvei, és a skandináv országokban folytak kutatások, s ültettek át számos elképzelést. Az Organisation for Economic

¹¹ Prágai nyilatkozat. In: CSÍK Tibor (szerk. bev.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. 12. p. [online] [2019. 10. 08.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

Az ENSZ számos, az információs társadalommal, az ún. digitális forradalom jogi és szociális hatásaival foglalkozó kutatást, programot, fórumot támogatott. Kiemelendő közülük a World Summit on Information Society (WSIS) 2003-as genfi, 2005-ös tuniszi tanácskozása és az ezek alapján meginduló adatgyűjtési és elemző munka, melyek segíteni kívánják a digitális megosztottság csökkentését, a nemzetközi jog és az emberi jogok kiterjesztését, hogy az információs és kommunikációs eszközök mindenkinek a javát szolgálják.

¹² Az információs műveltség európai befogadásáról bővebben:

VIRKUS, Sirje: Information literacy in Europe. A literature review = Information Research. 8. évf. 4. sz. July 2003. [online] [2019. 10. 08.] <http://www.informationr.net/ir/8-4/paper159.html#oec00>

A német felfogásról bővebben: SÜHL-STROHMENGER, Wilfried (Hrsg.): Handbuch Informationskompetenz. Berlin, Walter de Gruyter, Saur. 2012. <http://doi.org/10.1515/9783110255188>

Co-operation Development (OECD) számos kiadványa¹³ körülírta az információs műveltség fogalmát, de nem nevezte meg azt, s a hangsúlyt az információs és kommunikációs eszközök használatára helyezte. Az Európai Unió intézményei is az információs infrastruktúrát állították a középpontba, így az információs és kommunikációs eszközök használatához kapcsolódó készségek fejlesztését jelölték meg a célok között. A 2000-es évekre határozottan körvonalazódott egy új kompetenciakör, majd ennek továbbfejlesztéseként megjelent egy új műveltségterület, a digitális műveltség (digital literacy). A digitális műveltség középpontjában a technológia alkalmazása állt, kiegészülve az elektronikus források értékelésével és felhasználásával, s az arra vonatkozó jogi és etikai követelményekkel. Birger Hjørland szerint az információs műveltség és a digitális műveltség közelítése arra épülhet, hogy mindkettőnek alkotóeleme az ismeretek létrehozásának kritikai értelmezése és az a tudás, amellyel dönteni lehet az információk között.¹⁴

¹³ Például: „The knowledge economy is based on the production and use of information and knowledge [...] The ability to produce and use information effectively is thus a vital source of skills for many individuals.”

Organisation for Economic Co-operation Development: Educational policy analysis 2001. Paris, OECD Centre for Educational Research and Innovation. 2001. 100. p. [online] [2019. 10. 08.] <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/Tendencias/pdf/9601031e.pdf>

¹⁴ „Information Literacy and Digital literacy are important concept is Information Science. Like any other issues these concepts may be approached from very different perspectives. I have outlined my view of how I believe these concepts might be approached. The core issue is the critical understanding of knowledge production and knowledge claims and how to be able to make rational decisions in overloaded information ecology.”

HJØRLAND, Birger: Information literacy and digital literacy. = PRISMA. COM. 7. sz. 2008 [online] [2019. 10. 09.] http://www.competenzedocenti.it/Documenti/competenze_digitali/information_literacy_and_digital_literacy_en_es.pdf ; <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2080/1915>

Az iskolai könyvtárak és oktatás Magyarországon

Az 1990-es évek korszakos jelentőségű a magyar neveléstörténetben, mert ekkor zajlott az új oktatási rendszer kialakítása. Ennek a folyamatnak a keretében kellett megfelelő válaszokat kidolgozni az ugyancsak korszakos jelentőségű információs kihívásokra, melyek ha késéssel is, de elérték hazánkat. S ekkor kellett volna a pótlás érdekében számot vetni a korszakos lemaradásokkal is, mint például az iskolai könyvtárak gyűjteménye és felszereltsége hiányosságaival. Ahogy láttuk, az 1990-es évekre a nyugati gondolkodók, oktatási és könyvtári szakemberek teljesen átformálták az iskolai könyvtárról és a könyvtári oktatásról alkotott felfogást. Az ezredforduló pedig már a szabályozás, a normatív dokumentumok megjelenésének időszaka.

Hazánkban 1995-ben jelent meg az első Nemzeti alaptanterv. Ebben a könyvtárhasználat az informatika műveltségi terület részét képezte. A tanterv meghatározása szerint: „A korszerű iskolarendszerben az iskolai könyvtár forrásközponttá válik. Gyűjteménye széleskörűen tartalmazza azokat az információkat és információhordozókat, amelyeket az intézmény oktatásában hasznosít, befogadva, felhasználva a különféle rögzítési, tárolási és kereső technikákat. A könyvtár használata minden ismeretterületen nélkülözhetetlen, hiszen informatikai szolgáltatásai az iskolai tevékenység teljességére irányulnak. Használatának technikáját, módszereit – az önálló ismeretszerzés érdekében – a tanulónak el kell sajátítania. Ezt a műveltségkört nevezzük könyvtári informatikának.”¹⁵ Mindez alapján általános volt a várakozás, hogy megindulhat a forrásközpontok kialakítása és az információszerzéshez kapcsolódó ismeretek oktatása.

A magyar iskolai könyvtárak az 1990-es évek végén meglehetősen vegyes képet mutattak, s igen kevés volt közöttük olyan, amely meg tudott felelni a Nemzeti alaptanterv támasztotta követelményeknek.

¹⁵ Nemzeti alaptanterv. Mellékelte a 130/1995. (X.26.) Korm. rendelethez. [Budapest], Művelődés és Közoktatási Minisztérium, 1995. 208. p.

Kis számban voltak szép, régi állománnyal rendelkező könyvtárak, de működtek közoktatási intézmények könyvtár nélkül is, a jogszabályok elvárásai ellenére. Horváth Tibor 1998 végén írt cikkében így foglalta össze a helyzetet:

„Szegény iskolai könyvtárakat az elmúlt fél évszázadban még az ág is húzta. A háború alatt nem vagy alig gyarapodtak. A háborút követően az egyházi könyvtárak után ez a könyvtártípus szenvedte el a legnagyobb veszteséget a könyvégetések idején. Pardon: máshol égettek. Nálunk bezúzták a könyveket. Mert az úgymond reakciós műveket ki kellett vonni az állományból. Nem fukarkodtak a 'reakciós' jelző kiosztásakor. [...]

A leépülés másik oka a diktatúra korszakának pedagógiájában kereshető. A tanszabadság, tanári szabadság megszűnt, egykönyvűség uralkodott. Volt a kötelező tankönyv, azt kellett tudnia tanárnak és diáknak egyaránt. Más szóval: az iskolai könyvtárakra mint iskolai könyvtárakra nem volt szükség. Még a bezúzások következtében ki-belezett állapotukban sem. [...]

A könyvtár elvesztette iskolai rangját, mert pótolható volt. Az iskolai könyvtár jeles tiszte maradt viszont az »olvasóvá nevelés«.¹⁶

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM) az iskolai könyvtárosoknak 2000-től akkreditált pedagógus-továbbképzéseket tartott.¹⁷ Az Oktatási Minisztérium 2001 második felében az OPKM-ben létrehozta az iskolai könyvtárak fejlesztését koordináló Wlassics Műhelyt¹⁸, amely egy bő évig működhetett. A Műhely a hazai fejlesztések megalapozása, a könyvtárak oktatási tevékenységének

¹⁶ HORVÁTH Tibor: Hej, iskolai könyvtárak! = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 7. évf. 12. sz. 1998. 28–36. p. [2019. 10. 08.] <http://ki2.oszk.hu/3k/2012/09/hej-iskolai-konyvtarak/>

¹⁷ Az akkreditált pedagógus-továbbképzés lehetőségét a 277/1997 (XII.22.) Korm. rendelet teremtette meg.

¹⁸ CSÍK Tibor: Wlassics Műhely. In: BALOGH Mihály (szerk.): Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum évkönyve. Budapest, OPKM. 2003. 136–142. p.

korszerűsítése és az iskolai könyvtárosok képzése érdekében összeállítást készített a legfontosabb normatív – IFLA, UNESCO, ALA, CILIP, SCONUL – dokumentumokról. A kiadvány először elektronikus formában, később nyomtatva is megjelent.¹⁹ Az OPKM a Könyv és Nevelés című folyóiratában teret adott az iskolai könyvtári munka elméleti és gyakorlati tárgyalásának, s továbbá messzemenőig támogatta a Könyvtárostanárok Egyesületét.

Az iskolai könyvtárak forrásközponttá fejlesztése – ahol az információk széles köre áll rendelkezésre, s használni lehet a különféle rögzítési, tárolási és kereső technikákat – az egyes iskolafenntartók eltökéltségén és anyagi erején múlt. Az Egyesült Államokban viszont szövetségi alapokból biztosították a hasonló fejlesztések anyagi hátterét. Hazánkban az átfogó intézkedések hiánya és a tantervi, jogszabályi követelményeknek való megfelelni akarás sajátos elképzelések és gyakorlatok általánossá válását segítette. Az egyre gyarapodó internetes tartalmak „ingyenessége” miatt például, sok könyvtár kénytelen volt a saját gyűjteménye építésével szemben előnyben részesíteni a hálózaton elérhető elektronikus forrásokat. Máshol úgy kovácsoltak a szükségből erényt, hogy a nyomtatott és más hagyományos dokumentumokat elavultnak és fölöslegesnek tekintették, s az információkeresést és -használatot csak a „külső” elektronikus, illetve netes forrásokra szűkítették.

Ez a gyakorlat nem illeszkedett a tantervkészítők felfogásához, s teljesen ellentétes volt az IFLA iskolai könyvtárakra vonatkozó irányelveivel. A nemzetközi szervezet természetesen elvárásokat

¹⁹ CSÍK Tibor (szerk. bev.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. [online] [2019. 10. 08.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

CSÍK Tibor (szerk. előszó): Az iskolai könyvtárak szolgáltatásainak, a könyvtárak oktatási tevékenységének minősége. Nemzetközi szemle. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2012. [online] [2019. 10. 08.] <http://olvasas.opkm.hu/Plugins/DocumentStore/>

fogalmazott meg a könyvtár hagyományos és elektronikus dokumentumainak gyűjteményével szemben éppen úgy, ahogy a netes források és a keresés ügyében is irányt mutatott. Ez utóbbira vonatkozóan megállapította: „A könyvtárhasználók nagyon csalódnak akkor, ha információt keresve azt hiszik, hogy ha az internetre kapcsolódhatnak, akkor minden információs problémájuk megoldódik. Általában ennek az ellenkezője az igaz.”²⁰

A 2003-as Nemzeti alaptanterv a könyvtárak tekintetében lényegében megismételte a korábbi elvárásokat. A tanterv újdonsága volt, hogy a kulcskompetenciák között megjelent a digitális kompetencia, aminek az indoka az Európai Unió oktatási alapelveivel való harmonizáció lehetett. Az új kompetencia leírásában az információs társadalom technológiáinak (Information Society Technology – IST) használata tartalmazta a kritikai gondolkodást,²¹ a „kritikus hozzáállás” pedig számos műveltségterület részét képezte, de nevelési tartalmuk definiálása nem történt meg. Az új alaptantervben az információkeresés sokkal inkább kapcsolódott a „digitális”, webes forrásokhoz, mint a hagyományos dokumentumokhoz vagy a könyvtár gyűjteményéhez.

A magyar iskolai könyvtárak történetében korszakos változást hozott a tanárképzés megindulása a 2008/2009-es tanévben a Szegedi

²⁰ Végrehajtási elvek az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozatához. In: CSÍK Tibor (szerk. bev.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. 32. p. [online] [2019. 10. 08.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

²¹ Nemzeti alaptanterv. Melléklet a 243/2003. (XII. 17.) Korm. rendelethez. [online] [2019. 10. 08.] http://www.nefmi.gov.hu/letolt/kozokt/nat_070926.pdf

„A szükséges képességek felölelik az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását, a kritikus alkalmazást, a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetését. Idetartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internet alapú szolgáltatások elérése, a velük való kutatás, az IST alkalmazása, a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén.”

Tudományegyetem Juhász Gyula Pedagógusképző Karán.²² A könyvtárpedagógia-tanárok oktatásának hazai műhelye²³ – hasonlóan az ALA követelményeihez – mind az információ- és könyvtártudomány, mind a pedagógia területén felsőfokú képzést nyújtott. Erre az alapkoncepcióra épült 2012 után a könyvtárostanárok képzése.²⁴

²² BARÁTNÉ HAJDU Ágnes: Tervek és valóság. Informatikus könyvtáros, könyvtárpedagógia-tanár és az iskolarendszeren kívüli képzések rendszere. In: PALCSÓ Mária (szerk.): A kulturális szakemberképzés perspektívái című tudományos konferencia előadásai. Baja, 2009. október 15–16. Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó. 2010. 39–48. p.

BARÁTNÉ HAJDU Ágnes: A könyvtárpedagógia-tanár MA és a zenei könyvtárosképzés tapasztalatai. In: SEBESTYÉN György – HABÓK Lilla – NEMES László (szerk.): II. Master of Library and Information Science konferencia. Budapest, ELTE 2009. szeptember 24–25. Konferenciakötet. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Könyvtártudományi Szakos Hallgatói Érdekképviselet. 2011. 40–46. p.

²³ BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – CS. BOGYÓ Katalin: A portfólió mint a könyvtárpedagógia-tanár MA képzés hallgatói szintézise. In: Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok. Kaposvár, Kaposvári Egyetem. 2011. 53–61. p.

BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – PATKÓSNÉ HANESZ Andrea: A speciális kollégiumok szerepe a könyvtárpedagógia-tanár képzésben. In: Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok. Kaposvár, Kaposvári Egyetem. 2011. 62–68. p.

BARÁTNÉ HAJDU Ágnes: A könyvtárhasználati órák helye a könyvtárpedagógia-tanár képzésben. In: Barátné Hajdu Ágnes – Cs. Bogyo Katalin – Eigner Judit (szerk.) Könyvtárhasználati óravázlatok. Budapest, Könyvtárostanárok Egyesülete. 2013. 169–185. p. (Kis KTE Könyvek 7)

²⁴ BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – NÉMETH Katalin – BODA Gáborné Köntös Nelli: Az osztatlan könyvtárostanár mesterképzési szak indításának kihívásai az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézetében. In: KÁROLY Krisztina – PERJÉS István: Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből. Diszciplínák tanítása – A tanítás diszciplínái. 1. köt. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. 2015. 115–131. p.

KISZL Péter: Tudományos örökség és gyorsuló fejlődés – könyvtárosképzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. = Könyvtári Figyelő. 25. évf. 4. sz. 2015. 443–462. p.

„Az iskolai könyvtár az oktatási folyamat integráns része.”²⁵

Jelen kötet tanulmányai elsődlegesen azzal a céllal íródtak, hogy segítsék a hazai könyvtárak megújulását, a digitális kor kihívásaihoz való alkalmazkodását. E megújulás legfontosabb elemének az oktató könyvtárrá válást tekintjük, amely aktív szerepvállalást tételez a tanulás folyamatában. Az oktató könyvtár:

- Tudástár és információs kapu
 - az eszmék megismerését és az információk elérését biztosítja;
 - a tudásalapú társadalom technológiáinak alkalmazását teszi lehetővé.
- Az információs műveltség átadója
 - a hatékony és eredményes információszerzés,
 - az értékelő és a kritikai gondolkodás,
 - a pontos, kreatív, jogszerű információhasználat és -kommunikálás megismertetése révén.
- Az olvasáskultúra és a művelődés támogatója
 - az olvasásfejlesztés és az élményszerző olvasás segítőjeként;
 - a kulturális tudatosság és a szabadidős tevékenység alakítójaként.
- Tanulás, önképzés, tájékozódás segítője
 - a formális és nem formális tanulásban aktívan közreműködik;
 - az önálló ismeretszerzés támogatója, különösen is szakmai, az állampolgári és a közhasznú ismeretek területén.

²⁵ Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. In: CSÍK Tibor (szerk. bev.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. 15. p.

Mindez föltételezi a könyvtár és az oktatás viszonyának teljes átrendezését, és a könyvtáros szerepének, képzettségének hozzáigazítását az új fölfogáshoz.

A kötet tanulmányai nemcsak az átalakulás, a fejlesztés folyamatait kívánták segíteni, hanem megerősíteni, illetve megújítani a könyvtár régi értékeit. Elsősorban is a társadalmi, kulturális és most már a digitális egyenlőtlenségek ellensúlyozását, aminek az alapja az ismeretekhez, információkhoz való egyetemes és igazságos hozzáférés, valamint a hordozó és közvetítő technológia alkalmazni tudása. De e mellett be kellett mutatni az iskolai könyvtárakról és a könyvtárak oktatási tevékenységéről való gondolkodás fő irányait is. Különösen fontosnak tartottuk a szabályozó, a tevékenységek kereteit meghatározó normatív dokumentumok megismertetését. A dokumentumok megfelelő értelmezését nagyban segíti annak az evolúciós folyamatnak az áttekintése, melynek eredményeként a könyvtárak elfoglalhatták méltó helyüket az oktatásban.

A tanulmányok célja volt a könyvtárak azon küldetésének támogatása, hogy az oktatás számára – a tankönyveken túl is – forrásokat biztosítsanak. A többkönyvű oktatás az 1970-es évek óta szinte állandó témája pedagógiai közéletünknek. De ennek ellenére a hazánkban végzett nemzetközi vizsgálatok szerint is a tananyag megtanítására szinte kizárólag a „hivatalos” tankönyveket és munkafüzeteket használják. Az IFLA is számol a tankönyvközpontú és a könyvtár használatát nem támogató oktatással, de ebben a helyzetben is elvárja a könyvtártól a tanulást segítő szolgáltatásokat.

„Néhány módszer, mely azon a hagyományos szemléleten alapul, hogy a tanár és a tankönyv a legfontosabb a tanulási források között, az iskolai könyvtár szerepét a tanulási folyamatban nem tartja fontosnak. Ha ez a szemlélet azzal az erős vággyal kapcsolódik össze, hogy az osztályterem ajtaját tartsuk csukva, és szigorúan ellenőrizzük a diákok tanulási tevékenységét, a könyvtár fontos, információs támogatást nyújtó szerepe akár ki is lehet zárva a tanár gondolatai közül. Még akkor is fontos a könyvtár számára, hogy a tantervhez kapcsolódó segítő szolgáltatásként megtalálja a helyét, ha sok tanár

előnyben részesíti a »bankügyletszerű oktatási alapelveket«, és ezért úgy tekintenek a diákra, mint feltöltendő passzív tárolókra, átadva nekik a tudásukból egy válogatást.²⁶

Ugyancsak a megerősítés szándékával vettük számba a könyvtárak neveléstámogató, a formális és informális tanulást lehetővé tevő foglalkozásait, programjait, összhangban az IFLA irányelveivel:

„A könyvtárban rendezvények is szervezhetők, többek között kiállítások, író-olvasó találkozók és nemzetközi irodalmi napok. Ha elegendő hely van, akkor a diákok az irodalom által inspirált színíelőadásokat tarthatnak a szülők és a többi tanuló előtt, a könyvtáros pedig könyvekről szóló beszélgetéseket szervezhet az ifjabb diákoknak, illetve történeteket mesélhetnek. A könyvtáros felkeltheti az érdeklődést az olvasás iránt, és szövegértés- és olvasásfejlesztési programokat szervezhet. Az olvasásfejlesztő tevékenységeknek egyaránt van kulturális és tanulási jellege. A könyvtárosok hozzáállásának – amikor olvasnivalót adnak – egyszerre kell gyakorlatiasnak és rugalmasnak lennie, és az egyéni érdeklődést támogatva el kell ismerniük az olvasók személyes jogait. A diákok szocializációs folyamatát és személyes fejlődését elősegítheti az igényeiknek és a szintjüknek megfelelő szép- és szakirodalom olvasása.”²⁷

A hagyományok, a lelkesítő eszmék és a bevett gyakorlat mellett szükséges annak bizonyítékokon nyugvó igazolása is, hogy a könyvtárak hozzájárultak a diákok tanulmányi eredményeihez. Ezt szolgálták a PISA (Programme for International Student Assessment – OECD) és a PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – TIMSS & PIRLS Study Center) vizsgálatok könyvtári vonatkozású részeinek feldolgozása. A két nemzetközi vizsgálat adatai messzemenőig igazolták, hogyha az iskola rendelkezik könyvtárral, illetve a könyvtárat

²⁶ Végrehajtási elvek az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozatához. In: CSÍK Tibor (szerk. bev.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. 31. p. [online] [2019. 10. 08.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

²⁷ Uo. 32. p.

használják a diákok, akkor jobbak lesznek a tanulmányi eredményeik. Általános jelenség tehát, hogy az iskolai könyvtári tevékenység és a diákok jó teljesítménye összefüggést mutat. Van természetesen néhány ország, ahol nem tapasztalható ilyen összefüggés, nincs szignifikáns kapcsolat a könyvtár és a tanulói eredményesség között. Jórészt ezek a nemzetek rendelkeznek fejlett könyvtári kultúrával. Különösen fontosnak tartottuk a nemzetközileg elfogadott adatfelvételen kimutatni, hogy a magyar tanulók eredményeit is javítják és a könyvtárak, s ezzel érvet szolgáltatni a döntésekhez a könyvtárak mellett. Az olvasás tekintetében a szülők előkészítő és támogató tevékenysége ugyancsak döntőnek bizonyult, ahogy az otthoni könyves háttér is kiváló indikátora a tanulmányi előmenetelnek más nemzeteknél éppen úgy, mint hazánk esetében. A könyvtár, az élményszerző olvasás és a közösségi elvárások nagymintás vizsgálatában az angol NLT (National Literacy Trust) fölmérései mintaadóak és tanulságosak. Az ismertetett kutatási szempontok nemcsak föltárják a diákok olvasási és könyvtárhasználati szokásait, hanem megmutatják a döntéseik, véleményalkotásuk hátterét és a kortárs csoportok értékrendjét. Mindez nélkülözhetetlen ahhoz, hogy a könyvtárak megnyerjék maguknak a kamaszokat és a fiatalokat, s számukra is közösségi térré tudjanak válni.

Az oktatás eredményességét, s ezáltal az oktatási rendszer hatékonyságát és versenyképességét jól jelzi a diákok könyvtárhasználati és olvasottsága. Nem feledkezhetünk azonban meg, a nemzetközi vizsgálatok adatait látva arról, hogy sok ország számára elsődleges fontosságú a nemzetközi kiválósági rangsorban elért helyezés. Torzító tényező lehet továbbá a hazai vagy a nemzetközi elvárásoknak való feltétel nélküli megfelelés. Érdemes például összehasonlítani, mely országok jelentik, hogy náluk minden egyes iskolában van iskolai könyvtár (100%-os ellátottság). Az iskolai könyvtár nagysága vagy az egy diákra jutó könyvek száma úgy is lehet nemzetközi átlagot jóval meghaladóan nagy, ha a gyűjteménybe hosszú évek óta nem került egyetlen új kiadvány sem, viszont az apasztás is elmaradt. A könyvtár más mutatói éppígy lehetnek kiválóak – például a látogatók száma, a webhasználat –, kérdés azonban, hogy miből adódnak ezek:

megfelelési kényszer, korlátlanúság stb. Az adatok összevetése mellett ügyelni kellett tehát a megfelelő értelmezésre a helyes következtetések levonása érdekében. A vizsgálatok számos tanulssággal is szolgáltak. Az egyik legfontosabb például, hogy a túl gyakori könyvtárlátogatás vagy a sok olvasás egy ponton túl kontraproduktívvá válik. A jó statisztikai mutatók, a teljesített paraméterek önmagukban nem teszik sikeressé a könyvtárat. A siker előfeltételei között biztosan ott van, hogy a közösség magáénak érezze a könyvtárat és kiváló könyvtáros szakember vezesse azt.

A kötet tanulmányaival egyaránt szolgálni kívántuk a könyvtárakat és a könyvtárosokat. Az elvégzett kutatások eredményeivel segíteni akartuk az iskolai könyvtárak megújítását, a könyvtárosok képzését és szakmai fejlődését. Továbbá tudatosan törekedtünk arra, hogy az iskolai könyvtárak nélkülözhetetlenségét reprezentatív és nemzetközi vizsgálatok adataival is alátámasszuk. A vizsgálatokból föltárt adatok, illetve a nemzetközi összehasonlításból levont következtetések – úgy hisszük – hozzájárulnak ahhoz, hogy a nevelésügyben másként tekintsenek az iskolai könyvtárakra, hogy a döntések meghozatalánál, helyi és országos szinten egyaránt érvként szolgáljanak az iskolai könyvtárak tanulástámogatásban elért eredményei. A tanulmányok mintegy másfél évtized munkájának eredményei, s korábban már folyóiratban, könyvfejezetként megjelentek. Most kötetben gyűjtve, kiegészítve és pontosítva veheti kézbe az olvasó.

ISKOLAI KÖNYVTÁR, ESÉLYEK ÉS EGYENLŐSÉG

Könyvtár és közoktatás

A mindenki által ismert iskolai könyvtárak, a könyvtárak sajátos csoportját, egyik típusát alkotják. Ugyanazt az alapfeladatot látják el, mint valamennyi könyvtár: megőrzik, rendszerezik és átadják a különböző formában rögzített ismereteket, tevékenységükkel azonban az iskola közösségét, a tanulást és a tanítást kell szolgálniuk, ami egyértelműen elkülönít a többi könyvtártípustól (például nemzeti, köz-, felsőoktatási, szakkönyvtár stb.). A közoktatás legfontosabb elvárásai a könyvtárral szemben a következők:

- az oktató-nevelő munka információs háttérének biztosítása,
- az ismeretátadás, az ismeretszerzés színtere legyen,
- a tudásközvetítés eszközeit rendszerezve tárolja és bocsássa rendelkezésre,
- az iskolai közösség művelődésének, szabadidős tevékenységének helyeként szolgáljon.

A könyvtárak feladatai közt mindig ott szerepelt a felhasználók képzése, elsősorban a könyvtár használatának bemutatása. Az iskolai könyvtárak oktatási tevékenységét mint alapfeladatot a közoktatás normatív dokumentumai szabályozzák. Általánosan megfigyelhető, hogy a könyvtárak, de különösen a képzőintézmények könyvtárainak oktatási tevékenysége iránt egyre növekszik az igény. Az oktatási intézmény részeként a könyvtárnak mind szolgáltatásaival, mind az ismeretátadással azon készségek kialakítását kell támogatnia, melyek képessé tesznek:

- az életen át tartó tanulásra,
- a közösség, a nemzet ügyeiben való felelős részvételre,

- a hivatás eredményes gyakorlására,
- a magánélet megfelelő megszervezésére.

Esélyegyenlőség és könyvtári ellátás

Az iskolai könyvtárnak tevékenysége során fokozottan tekintettel kell lennie az egyenlő esélyek biztosítására. Az iskolai közösség minden tagja számára lehetővé kell tennie, „hogy véleményalkotó gondolkodóvá, továbbá az információhordozók valamennyi típusának és formátumának hatékony alkalmazóivá váljanak...”¹ Ennek érdekében és a szellemi szabadság elvével összhangban az információk legszélesebb köréhez kell hozzáférést biztosítani. A gondolatok eszmék szabad áramlása révén a közösséget alkotó egyének szembesülhetnek a különbségekkel, és kialakíthatják saját álláspontjukat.

A rendelkezésre bocsátott információval szembeni tartalmi elvárásokhoz hasonló súllyal esik a latba a tudásközvetítő eszközök használatának biztosítása. Az iskolai könyvtárnak lehetővé kell tennie, hogy a diákok a tanórán kívül – és nemcsak a házi feladat elkészítéséhez, hanem kötetlenebb formában –, saját érdeklődésük szerint is használhassák az eszközöket, elérhessenek tartalmakat. A diákok társadalmi és szociokulturális háttére óriási eltéréseket mutathat, ami megnyilvánul az eszközökhöz való hozzáférésben is. Ezeknek a különbségeknek a kiegyenlítésében, tehát az ismeretközvetítő eszközök biztosításában is meghatározó szerepe van az iskolai könyvtáraknak. Amikor az eszközökről van szó, sokan csak a számítógépes információs és kommunikációs eszközök alkalmazására gondolnak. Nem vitatva a számítógépes eszközök fontosságát, sőt, számolva azzal, hogy jelentőségük egyre nő, az iskolai könyvtár mégsem lehet pusztán szá-

¹ The IFLA/UNESCO school library manifesto. The school library in teaching and learning for all. 1999. [online] [2019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999>

mítógépterem, ugyanis a „hagyományos” tudásközvetítő eszközök éppen olyan fontosak.

A könyvtár szolgáltatásait egyenlő joggal veheti igénybe a közösség minden tagja, függetlenül koruktól, fajuktól, nemüktől, vallásuktól, nemzeti hovatartozásuktól, nyelvüktől, szakmai vagy társadalmi státusuktól.² A számos nemzetközi nyilatkozat kimondta elv maradéktalan megvalósítása nem mindig egyszerű, gondoljunk például arra, ha egy diáknak és egy tanárnak ugyanarra a könyvre van szüksége.

Külön is tekintettel kell lenni a fogyatékkal élőkre a gyűjtemény-építés, a könyvtári tér kialakítása és az eszközök, berendezések vonatkozásában. Az egyenlő esélyek megteremtésének tehát jelentős anyagai vonzata is van. A tanulók szociális háttere, családi környezete, magatartásmintái nemcsak pedagógiai szempontból kívánnak odafigyelést a könyvtárban dolgozóktól. A tanulók előismeretei, tanulási stílusa, a fölmutatott eredményeik stb. között meglévő különbségek, illetve ezek kezelése sem tekinthetők csak módszertani problémának, hanem az esélyek kiegyenlítése szempontjából is külön feladatot jelentenek.

A könyvtár oktatási tevékenysége során olyan ismereteket kell átadni, készségeket kialakítani, melyek révén mindenki meg tudja találni a releváns információt, és megfelelő módon föl is tudja azokat használni. Az információk rendelkezésre bocsátása önmagában nem elég. Ha hiányzik az információk kezeléséhez szükséges ismeret, nem beszélhetünk esélyegyenlőségről.

Az iskolai könyvtár és az információs kor

Az információs kor valamennyi könyvtárat nagy kihívás elé állítja. Már ma is egyszerre van jelen az információk, ismeretek bősége és sokfélesége. Ha csak a tudományos publikációkat vizsgáljuk, megállapíthatjuk, hogy mind a közlemények, mind a közlők száma óriási

² Uo.

mértékben növekszik. A közlemények formai és tartalmi szempontból egyre sokszínűbbek. Külön problémát jelent – a tudományos szférán kívül – a mondanivaló tekintetében a hitelesség kérdése. Meg kell továbbá említenünk, hogy komoly szakmai publikációk sora helyezkedik arra az álláspontra, miszerint fiatalokúak, illetve az iskolák szempontjából szükséges az internetes tartalmak, a webhelyek szűrése.³

A fő kérdés már ma sem az, hogy sikerül-e információhoz jutni, hanem sokkal inkább az, hogy a megfelelő információt szereztük-e meg.⁴ A rendelkezésünkre álló információmennyiségben való eligazodáshoz ezért nélkülözhetetlenek a rendszerező, föltáró adatgyűjte-

³ Children's internet protection act (CIPA) címmel az Egyesült Államok kongresszusa 2000-ben törvényt fogadott el, 2001-ben pedig megjelentette a végrehajtási utasításokat a gyermekek védelméről a káros internettartalmak ellen, mely érintette az iskolákat és a könyvtárakat. Az ALA pert kezdeményezett a szabályozás ellen, hivatkozva arra, hogy alkotmányellenesen korlátozza az információhoz való hozzáférést, és a szűrés az internet gyors változása miatt bizonytalan eredményű.

A legfelsőbb bíróság szerint: Mivel a közkönyvtárak nem tartalmaznak gyermekekre ártalmas, obszcén és gyermekpornográf anyagokat, nem sérülnek jogok. [online] [2019. 09. 30.] <https://www.fcc.gov/consumers/guides/childrens-internet-protection-act>

Részlet az ALA érveléséből: „The American Library Association has as its cornerstone the First Amendment and free and open access to the information people need and want regardless of the format in which that information appears; and [...] The ALA does not endorse blocking or filtering Internet content in libraries because there is no proven technology that both blocks out all illegal content and allows access to all constitutionally protected material;”

<https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/1063/XX-XX-01-CD20.1.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [online] [2019. 09. 30.]

⁴ „Information Literacy, in conjunction with access to essential information and effective use of information and communication technologies, plays a leading role in reducing the inequities within and among countries and peoples, and in promoting tolerance and mutual understanding through information use in multicultural and multilingual contexts.”

The Prague Declaration. „Towards an information literate society.” [online] [2019. 09. 30.] <http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/pdf/PragueDeclaration.pdf>

mények. Az alapos tájékozódáshoz tehát ismerni kell a különböző dokumentumok, forráshelyek azonosításának, leírásának, majd az így nyert adatok rendszerezésének, adatbázissá szervezésének alapelveit.

Az információk tárolása, továbbítása, az interaktív kommunikáció, illetve telekommunikáció a digitális technológián alapszik. Az ismeretek megszerzése, az adatközlésbe való bekapcsolódás aligha képzelhető el az információs és kommunikációs technológia alkalmazói szintű ismerete és az eszközök kezelésének elsajátítása nélkül. Összegezve megállapítható, hogy az esélyegyenlőségnek csak szükséges, de nem elégséges előfeltétele az információkhoz való szabad hozzáférés, a szolgáltatások megkülönböztetés nélküli igénybevétele stb., a megfelelő ismeretek híján mindez csak írott malaszt.

A tudásalapú társadalomban annak lesz igazán esélye, aki képes a folyamatos tanulásra, meg tudja szerezni és kommunikálni tudja az információkat.⁵ Az oktatásnak tehát át kell adnia az ehhez szükséges ismereteket, ki kell alakítania a nélkülözhetetlen készségeket. Ez azonban nem valósítható meg csupán azzal, ha a már meglévő tantárgyak mellé egy újat iktatunk. Egyrészt az oktatás egészét át kell hatnia az új szemléletnek, másrészt az egyes tárgyak, az oktatott ismeretkörök vonatkozásában kell gondoskodni az elsajátításról.

A megszerzendő információs kompetencia, információs műveltség legfontosabb alkotóelemei a következők:

- az információs igény meghatározásának képessége,
- a források megválasztásában, az információnyerésben hatékonyság és eredményesség,
- megszerzett információk értékelése, feldolgozása,

⁵ Az UNESCO 2001-től futó programja az *Information for All (IFAP)* nemcsak az információhoz jutás, a technológia elérhetősége okozta társadalmi megosztottság fől számolásának fontosságára mutat rá, hanem a prioritások közé emeli az információs műveltséget is. Abból indulnak ugyanis ki, hogy e nélkül nemcsak a tudásalapú társadalomban szenved hátrányt az egyén, hanem alapvető emberi jogait sem lesz képes érvényesíteni. [online] [2019. 09. 30.] <https://en.unesco.org/programme/ifap>

- az információk fölhasználására vonatkozó kulturális, jogi stb. elvárások ismerete.⁶

Az informálódás természetesen föltételezi az információs és kommunikációs eszközök használatát. A technológia fölhasználói szintű ismerete, s ezen belül is a számítógép kezelése tehát részét képezi az információs műveltségnek mint a tájékozódáshoz, az információhoz jutáshoz nélkülözhetetlen ismeret.⁷ A tudásalapú társadalomra fölkészítő közoktatás azonban nemcsak a technikai képzettséget biztosítja, hanem azt a komplex tudást, amely képessé tesz az információnyerésre, -földolgozására, továbbá a meglévő ismeretekbe való integrálásra.

A közoktatás rendszerén belül az iskolai könyvtárakat az információs kor valamennyi kihívása érinti. A korszakos kihívásoknak azonban csak a saját korának megfelelő intézmény képes megfelelni. Ha némileg leegyszerűsítjük az iskolaikönyvtárak modernkori történetét három szakaszt különíthetünk el.

- Kezdetben az iskolai könyvtárak elsődleges feladata az oktatás támogatása, a tanultak elmélyítése volt. A tanító úr bevezette a nebulókat egy érdekes, új világba, s olyan könyveket is muta-

⁶ Vö. IFLA/UNESCO 1999

⁷ A kulcskompetenciák megállapítása – összefüggésben az egész életen át tartó tanulással és a tudásalapú társadalom elvárásaival – Európában is folyamatban van. A Európai Tanács lisszaboni (2000. március 23–24.) ülésén kezdeményezte az európai keretrendszer meghatározását, mely a biztosítandó alapképességeket tartalmazná. Az európai megközelítés nagyobb súlyt helyez az információs társadalom technológiáinak megismertetésére, az információs és kommunikációs eszközök alkalmazásának elsajátítására. Az információkhoz való hozzáférés, az információk kezelése, értékelése és felhasználása így nem általában, hanem csak az új technológiával összefüggésben kerül elő.

„Digital competence involves the confident and critical use of electronic media for work, leisure and communication.” European Commission (2004): Implementation of „Education and training 2010” work programme. Key competences for life long learning a European reference framework. 7. p. [2019. 09. 30.] https://step4-sfc.eu/IMG/pdf/201509_a_integrer_dans_le_site_basicframe.pdf

tott, mely ezekről a nagyszerű fölfedezendő dolgokról szóltak. A könyvtár jellegében tehát nagyon hasonlít a szertárra.

- Az egyre bővülő emberi tudás és az ismeretközlő médiumok gyarapodásával a könyvtári tevékenység középpontjába ezek bemutatása és használatása került. Egyre nagyobb szerepet kapott az önálló ismeretszerzésre nevelés, a tájékozódáshoz szükséges segédletek, például a katalógusok, a lexikonok megismerése. A könyvtár elkülönült intézménnyé vált, pontosan meghatározott képzési feladattal, ami labor jelleget adott neki.⁸
- Az információs korban nemcsak az iskola falai tűnnek el, hanem velük együtt a könyvtáré is. Jól érzékelteti a folyamatot, hogy a külső és belső források megkülönböztetése egyre inkább értelmet veszíti. Az oktatás hagyományos keretei fölbomlanak, s az ismeretközlő médiumok megváltoztatják az iskola szerepét is: a hangsúly egyre inkább a tanulás irányítására kerül.⁹ Az iskola könyvtára mint információs kapu belépést biztosít az ismeretek világába, elvezet az emberiség fölhalmozott tudásához.

⁸ Elég itt John Dewey (1859–1952) eszméire utalni, melyekben az iskola közép-pontja a könyvtár. A tanulás a „laboratóriumi” munka, a vizsgálatok és kutatás révén valósul meg, amihez nélkülözhetetlen az iskolai könyvtár. Dewey a XX. század elején kifejtett gondolatait a második világháború után újra fölfedezték.

Dewey egyik legismertebb könyvének fordítását hazánkban igen korán megjelentették.

DEWEY, John: Az iskola és a társadalom. Ford., bev. Ozorai Frigyes. Budapest, Lampel Róbert, 1912.

⁹ „Tapasztalataink szerint jelenleg a világhálón, elsősorban mint egy falak nélküli könyvtár a bőséges, de még feltáratlan háttér-információk tára jelenik meg az oktatásban.”

TÓT Éva: Számítógép az iskolában. Budapest, Oktatókutató Intézet. 2001. (Kutatás közben 229) 41. p.

Érdekes, hogy az OKI 1990-es évek végén elvégzett kutatásának összegzésében az internet mint falak nélküli könyvtár jelenik meg. Az internet azonban nemcsak a könyvtárak, hanem az iskola tudásközvetítő szerepét is alapvetően átalakítja. Az oktatásban újabb lökést ad az iskola falainak lebontásához.

Vö. CUBAN, Larry (2004): The open classroom. = Education Next. 4. évf. 2. sz. 69–71. p.

Az iskolai könyvtár ebből következően egyszerre médiatár, illetve forrásközpont és oktatási intézmény. Éppúgy része az oktatási rendszernek, miként az információs rendszernek, s ezen belül is a könyvtári rendszernek. Az oktatás információs igényeit csak széles információbázison nyugvó szolgáltatások elégíthetik ki, amihez nélkülözhetetlen az iskolai könyvtárak hálózati együttműködése is.

Médiatár / forrásközpont

Az iskolai könyvtár mint médiatár, illetve forrásközpont nem tudja eredményesen ellátni alapfeladatát megfelelő gyűjtemény nélkül. A folyamatos és tervszerű gyűjteményépítésnek igazodnia kell az oktatási intézmény pedagógiai programjához, illetve az iskola profiljához. A gyűjteménnyel szembeni tartalmi elvárások tárgyalására nincs módunk, de két fontos szempontra föl szeretnénk hívni a figyelmet.

Egy gyűjtemény értéke nincs egyenes arányban a kötetszámmal: nem jó földuzzasztani használhatatlan anyagokkal az állományt, a portálon sok-sok megszűnt webhelyet megadni. Ugyanakkor a legkiválóbb iskolai gyűjtemény sem tudja ellátni a feladatát megfelelő kötetszám nélkül. Meg lehet határozni egy kötetszámot, amelyet el kell érnie a legkisebb gyűjteménynek is, ennek az értéke független a tanuló és az oktatók számától.¹⁰ A létszám növekedésével természetesen növekszik az állomány is. Ugyancsak számszerűen megadható – a

¹⁰ Az IFLA/UNESCO irányelvei szerint az iskolai könyvtárnak legalább 2.500 kötet könyvvel kell rendelkezni, ill. 10 kötetnek kell jutni egy diákra. A gyűjtemény legalább 60%-a szakirodalom, a többi a szabadidős tevékenységhez kapcsolódó dokumentum (regény, magazin, zene, film, számítógépes játék stb.).

The IFLA/UNESCO school library guidelines. 9. p. [online] [2019. 09. 30.] <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>

A hazai jogszabály 3.000 kötetes minimumot állapít meg, a tartalom ilyen mértékű részletezése nélkül, s nem intézkedik arról sem, hogyha nem teljesül az elvárás, akkor van-e ennek következménye, például nem tekinthető iskolai könyvtárnak.

publikációs adatok és az intézmény jellege ismeretében – a szükséges gyarapítás mértéke.

Az oktatási intézményekben a gyűjteményrészek használata eltér a többi könyvtártípusétól. Egyrészt a referenzs állomány összeállításához szükséges körütekintő, alapos munka, mert egyszerre kell szolgálnia a tanulást és támogatni az oktató nevelő-munkát. Másrészt számítani kell arra, hogy a dokumentumok meghatározott körére időlegesen meglehetősen nagy igény mutatkozik. A változások állandó volta, a folyamatos megújulás megköveteli az iskolai könyvtáraktól, hogy az intézmény közösségével és más gyűjteményekkel együttműködjön.

Attól könyvtár a könyvtár, hogy a gyűjteményében fölhalmozott, illetve az általa hozzáférhetővé tett ismereteket föltárja, rendszerezi. Az információs korban különösen fontos ez a munka. Bár a központi szolgáltatások és a könyvtárak együttműködése révén az itthon megjelent könyvek alapregisztrációja megoldott, az oktatási intézmény jellege, pedagógiai programja, helyi szempontok stb. azonban nélkülözhetetlenné teszik az elvárásokhoz igazodó, mélyebb föltárást, továbbá más dokumentumok földolgozását is. Az internet jelentőségét az információellátás vonatkozásában nehéz volna túlbecsülni. Azt azonban nem gondolhatja komolyan senki, hogy az iskolai könyvtár kiváltható hálózati terminálokkal, az adott intézményben folyó oktatáshoz, tanuláshoz szükséges információk összegyűjtését, szervezését majd a web fogja elvégezni.

Az iskolai könyvtár szolgáltatásait már több szempontból érintettük. A részletekbe menő ismertetés helyett egy dologra szeretném fölhívni a figyelmet. A könyvtári szolgáltatások csak részben alapozhatók a saját gyűjteményre és a rendelkezésre bocsátott közleményekre. Az olvasói igények hatékony és eredményes kielégítése megköveteli a könyvtárak együttműködését, a rendszerré szerveződést. Önmagában egy még oly nagyszerűen működő iskolai könyvtár sem tud az igényeknek kellően megfelelni. Szükséges, hogy egy információs rendszer integráns részeként a könyvtári rendszer szolgáltatásait is képes legyen az iskola számára nyújtani.

Az iskolai könyvtárak szolgáltatásaira, elhelyezésére, a könyvtári tér kialakítására, a szükséges eszközökre, berendezésekre vonatkozóan léteznek nemzetközi iránymutatások,¹¹ valamint nemzeti követelmények. Általánosan ismert elvárások, hogy a könyvtárnak mindenki számára jól megközelíthető központi elhelyezése és az iskolai közösség létszámához igazodó alapterülete legyen. A gyűjtemény és a szolgáltatások igénybevételét nemcsak egyenlőképpen kell biztosítani a közösség valamennyi tagja számára, hanem olyan föltételeket is teljesíteni kell, mint a megfelelő nyitvatartási idő, a jó belső tér, a könyvtári bútorzat stb.

Mivel az ismeretek a legkülönbözőbb médian férhetők hozzá, a könyvtárban vannak a használathoz, az „olvasáshoz” szükséges eszközök berendezések. Korunk információs technológiájából következően meghatározó szerepük van a telematikai eszközöknek, illetve a globális hálózathoz való kapcsolódásnak. Az információs technológia állandó változása az iskolai könyvtárakat is arra kényszeríti, hogy lépést tartsanak ezzel. Ez jelenti egyrészt az eszközpark folyamatos megújítását, másrészt a könyvtárosok telematikai ismereteinek állandó frissítését.

Az információs társadalom elvárásainak csak a jól képzett könyvtárosok tudnak megfelelni, s ez még inkább érvényes az oktatás területén. Az iskolai könyvtárak igazi ereje – Gárdonyitól kölcsönözve a gondolatot – nem a fölszereltségben, az eszközökben van, hanem az iskolai könyvtáros munkájában. Ez a munka, az ellátandó feladatok pedig föltételezik az információ- és könyvtártudomány magas szintű ismeretét, továbbá a már előbb említett folyamatos tanulást és önképzést. Ha a közoktatás kiemelt céljának tekintjük, hogy fölkészítsen az információs társadalom elvárásaira, akkor az oktatás információs intézményét az iskolai könyvtárat és az azt működtető könyvtárost is ugyanúgy, kiemelten kell kezelni.

¹¹ The IFLA/UNESCO school library guidelines. [online] [2019. 09. 30.] <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>

Lehetne tovább folytatni az iskolai gyűjteményekre vonatkozóan megfogalmazott eszméket, elvi deklarációkat, elvárásokat. E helyett gondolkodjunk el azon, hogy milyen eséllyel tud helytállni a tudás társadalmában az a közoktatási intézmény, melyben a könyvtár létét csak a közoktatási törvény kényszeríti ki, ugyanis sem az iskola-fenntartó, sem az intézmény közössége nem érzi szükségesnek. Ebből következően a maradék elv alapján tartják fenn: „pénz hiányában”, „átmenetileg” kis, oktatásra már alkalmatlan teremben helyezik el, gyűjteménye jórészt érdektelen, könyvekből áll, melyek nemcsak földolgozva nincsenek, hanem a leltárból is hiányoznak. Az állomány gyarapodásának egyaránt korlátja a pénz- és a helyhiány. A polcok némelyike kifejezetten veszélyes, és sem elég hely, sem elég bútor sincs egy nagyobb létszámú osztály leültetéséhez. A leginkább használt néhány lexikon, meg a szótárak mellett csak a kötelező olvasmányokra van igény. A jogszabály előírta két számítógép ugyan megvan, de olyan régi konfiguráció, hogy tulajdonképpen használhatatlan, a hálózati csatlakozás kiépítésének költségét pedig elvitte a tisztasági festés. A könyvtár többnyire az óráközi szünetekben látogatható, de a könyvtáros mindig nagyon elfoglalt, próbálja a hosszú évek óta el nem végzett munkát pótolni, vagy tankönyvet oszt szét, ünnepélyt szervez stb. Mivel nincs könyvtárosi végzettsége kezdetben nagyon nehezen ment az ajándékba kapott néhány könyv földolgozása. De most már sikerült beiskolázni öt egy könyvtáros-tanfolyamra, ott azonban még csak a SWOT-analízisnél tartanak...

Oktatás

Az iskolai könyvtár – ahogy az előzőekben már megállapítottuk – információs és oktatási intézmény is. Az oktatási tevékenységének célja – ahogy ezt korábban említettük – az információs műveltség átadása, az információs készségek kialakítása. E cél elérését kell szolgálniuk a közoktatást szabályozó normatív dokumentumoknak, közülük is kiemelten a nemzeti alaptanterv követelményeinek.

Az Egyesült Államok példáján jól szemléltethető, hogyan vált az iskolai könyvtárak tevékenységében az oktatás egyre fontosabbá, hogyan szervesült:¹²

- 1920 – Megjelentetik a középiskolák könyvtáraitra vonatkozó szabványt. (Standard Library Organization and Equipment for Secondary Schools)
- 1925 – Az alapfokú iskolák könyvtárainak szabályozása. (Elementary School Library Standards)
- 1945 – Az iskolai könyvtárak jelen- és jövőbeli feladatainak meghatározása az alsó és középfokú oktatásban (K-12), definiálva az iskolai és a közkönyvtárak eltérő szerepét. (School Libraries for Today and Tomorrow: Function and Standards)
- 1960 – Az iskolai könyvtári program követelményei révén a könyvtári ismeretek az oktatás integráns részévé válnak, s elszájtattásuk az iskolai könyvtáros és a tanárok közös felelőssége lesz. (Standards for School Library Programs)
- 1969 – Az iskolai könyvtári médiaprogram követelményei az iskolai könyvtáros médiaszakember feladatává teszik, hogy a tanulókat megismertesse a hangzó, képi és írott dokumentumokkal, kialakítva a szükséges kompetenciákat. (Standards for School Media Programs)
- 1975 – A médiaprogram a média és a szolgáltatások rendszer-szerű felfogását hozza. (*Media Programs: District and School*)
- 1988 – Az iskolai könyvtári médiaprogram útmutatója az új információforrásokhoz való hozzáférést és azok használatát kiterjeszti a tanulókra, a tanárookra és a szülőkre. (Information Power: Guidelines for School Library Media Programs)

¹² SALONY, Mary F.: The history of bibliographic instruction. Changing trends from books to the electronic world. = Reference Librarian. 24. évf. 51–52. sz. 1995. 31–51. p. [2019. 09. 30.] https://web.archive.org/web/20110719184050/http://libsnap.dom.edu/Reserves/Removed%20Reserves/LIS764Cason/LIS-764Cason_History.pdf https://doi.org/10.1300/J120v24n5_06.

- 1998 - Az információs alapismeretek és készségek követelményrendszerének meghatározása az alsó és középfokú oktatás számára (K-12) az oktatás egésze, az egyes ismeretkörök és az iskolai könyvtár tekintetében. (Information Power: Building Partnerships for Learning)

Az Egyesült Államokat követve több ország (például Ausztrália, Kanada) hasonló követelményrendszert léptetett életbe. Az Európai Unióban az unió szintjén hasonló rendelkezés nem várható, mivel a szabályozás a közoktatást érinti. Az európai országok a saját közoktatási rendszerük és a hagyományaik figyelembevételével keresik a megoldást (például Németországban Medienkompetenz¹³ a hasonló készségek összefoglaló neve).

Bárhogy is nevezzük tehát – információs írástudás, információs kultúra, információs műveltség stb. – az új név egy új ismeretkört jelöl, melyhez a készségek egy új csoportja kötődik. A legfontosabb összetevőket keresve utalhatunk az információtudomány (information science) alapelemeire, a médiaismeretre és -kritikára, az infokommunikációs technika alkalmazói szintű ismeretére, továbbá az ismeretgazdálkodás, -megőrzés intézményeinek használatára. Ez utóbbiba tartozik a könyvtárak használatának, a könyvtári rendszer szolgáltatásainak megismerése is, amit használoképzésnek (user education) szokás nevezni. Nem tekinthető tehát a könyvtári ismeretek (library orientation) kibővített változatának, és a jelzett érintkezési pontok ellenére, lényegét tekintve tér el az infokommunikációs technológiától. A középpontjában ugyanis az információk, az ismeretek megszerzése, hasznosítása áll, nem a könyvtári munkafolyamatok vagy az információkezelő eszközök működése.

A közoktatás követelményrendszerében meg kell jelennie az információnyeréshez és használathoz kapcsolódó ismereteknek, kész-

¹³ GAPSKI, Harald: Medienkompetenz. Eine Bestandsaufnahme und Vorüberlegungen zu einem systemtheoretischen Rahmenkonzept. Wiesbaden, Springer, 2001.

ségeknek mind átfogóan, mind a tantárgyak szintjén és természetesen a könyvtári foglalkozásokban, továbbá a könyvtári ellátásban is. A kidolgozott tanterveknek igazodniuk kell a követelményrendszerhez, különben a kitűzött célok pusztá deklarációk maradnak. A tantervek alapján kezdődhet meg a tankönyvírás, a segédletek, a módszertani kézikönyvek kidolgozása. A nem kellően szervesülő oktatás egyik következménye lehet az „Adjátok meg a császárnak...” típusú szemlélet, mely szerint csak azért tanítjuk, mert benne van a kötelező tantervben.

A hazai helyzet meglehetősen ellentmondásosnak látszik. Néhány kiváló szakember jóvoltából van pár jó tankönyv, születtek ötletes oktatóprogramok, egyes iskolákban a lelkes és áldozatkész pedagógusoknak, könyvtárosoknak köszönhetően alapos a képzés. Az elmúlt több mint egy évtizedben azonban lényegét tekintve nem sikerült megújítani az iskolai könyvtár oktatási tevékenységét. Az oktatás tartalmát és módszereit illetően nincs konszenzus, és ez a bizonytalanság hosszú időre tartósította a könyvtárhasználat tanítását. Az úrt jó érzékkel a számítástechnikusok/informatikusok töltik be, s egyre inkább ők tanítanak meg mindent, amihez számítógép kell, a könyvtárosokra a polcológiát hagyva. Ezt a tendenciát erősíti az a látens fölfogás, mely a számítástechnika egyik alkalmazási területének tekinti a könyvtár tudásreprezentációs tevékenységét, a „korszerű” információnyeréshez szükséges ismeretet pedig azonosítja az infokommunikációs eszközök kezelésével. Az 1995-ös NAT például az informatika műveltségterület részeként szerepelteti a könyvtárhasználati követelményeket. Ennek analógiájára bármelyik tantárgy az IKT-oktatás részévé válhatna, az irodalomtanítás azért, mert a számítógépes szövegszerkesztők és nyomdagépek stb. nélkül már nincs irodalom, és így tovább.

Mindennek eredőjeként az oktatásban a könyvtári foglalkozások folyamatosan háttérbe szorulnak, témájuk hasonlatossá válik a logar léckezeléshez...

Térjünk vissza az elmélethez, s folytassuk az iskolai könyvtáros oktatással kapcsolatos teendőinek ismertetését. Az intézmény vezetése a normatív dokumentumok figyelembevételével állítja össze az iskola oktatási programját, bevonva ebbe a munkába az iskolai könyvtárost mint információs szakembert is. Az oktatás folyamatában az iskolai könyvtáros szerepe igen sokrétű. Az egyik legfontosabb feladata talán a tanárok oktató tevékenységét a szükséges anyagok rendelkezésre bocsátásával támogatni, a másik a könyvtári foglalkozások tartása.

Az információs ismeretek, készségek megszerzése nemcsak a tanulók számára fontos. Az iskolai könyvtáros az iskolai közösség egészét – beleértve a tanárokat is – támogatja a szükséges ismeretek elsajátításában, az újdonságok követésében.

Az új műveltségi terület oktatása meglehetősen eszközigényes. A diákok rendelkezésére kell állnia a különböző médiumoknak, tematikai eszközöknek, ami a könyvtári eszközparkon felüli, további eszközök beszerzését, működtetését teszi szükségessé. Indokolt továbbá a könyvtári foglalkozásokat egy külön, erre a célra kialakított és berendezett helyiségben tartani.

Az intézményvezetés partnere az oktatástervezésben csak egy olyan iskolai könyvtáros lehet, aki egyaránt rendelkezik pedagógiai képzettséggel és felsőfokú könyvtár- és információtudományi képesítéssel. A tanárokkal is csak az a könyvtáros tud eredményesen együttműködni, aki mindkét szakterületet kiválóan ismeri. Az információs rendszereket, a honi könyvtári rendszert is csak az a szakember képes igazán az oktatás szolgálatába állítani, aki mindkét területen járatos. És utoljára, de nem utolsó sorban az iskolai könyvtár oktatási feladatát csak pedagógus könyvtáros láthatja el.

Az iskolai könyvtárosok képzése

Az iskolai könyvtár kettős feladatkörének, valamint a közoktatási és a könyvtári rendszerhez való kettős kötődésének az iskolai könyvtár-

rosok képzési tematikájában is tükröződnie kell.¹⁴ A képzés tartalmának alapelemei közül kiemelendők tehát:

- a könyvtár- és információtudomány,
- az oktatás-módszertani, -lélektani ismeretek,
- az intézményvezetői, ügyviteli ismeretek.

A könyvtári és az oktatáshoz kötődő feladatok nagyban indokolják azt az elvárást, hogy iskolai könyvtárosok tanulmányaikat magasabb szintű felsőfokú képzésben folytassák. Lényeges továbbá az is, hogy ez a képzés mennyire különüljön el más szakoktól, illetve legyen-e önálló iskolai könyvtáros végzettség.

A sokféle képzési formából az alábbiak tekinthetők alaptípusnak:

- Önálló képzés – Legtisztább formában az Egyesült Államok felsőoktatásában valósul meg. A képzés egyetemi szinten (MA/MSc) folyik, és önálló „iskolai könyvtáros médiaszakember” végzettséggel zárul.
- Gyakorló pedagógusok kiképzése – A képesítés megszerzésének előfeltétele a pedagógusvégzettség és az oktatásban pedagógusként folytatott eredményes munka. A beiskolázottak a felsőoktatásban szerzik meg az iskolai könyvtáros végzettséget. (Például Dánia, Franciaország.)
- Kétszakos képzés – Az iskolai könyvtárostól a felsőfokú könyvtárosi végzettség mellett pedagógusképesítést is elvárnak. Bár a

¹⁴ Úttörő volt az 1980-as évek közepén az IFLA ajánlása, mely összefoglalta az iskolai könyvtárosokkal szembeni elvárásokat.

HANNESDÓTTIR, Sigrún Klara (ed.): Guidelines for the education and training of school librarians. The Hague, IFLA Headquarters. 1986.

Áttörést a felsőfokú képzésben, a kvázi hatósági jogosítvánnyal bíró ALA normatívája hozott, amely az iskolai könyvtári média szakember – tehát az iskolai könyvtáros – mester szintű képzésének akkreditációs szempontjait határozta meg 2002-ben. ALA/AASL: Standards for initial preparation programs school library media specialists. [online] [2019. 09. 30.] http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/ala-aasl_slms2003.pdf

hazai képzési formák és tartalmuk meglehetősen sokszínűek, kézenfekvő az itthoni gyakorlatra utalni.

Magyarország felsőoktatása korszakos átalakulás előtt áll. A Bologna-folyamathoz való csatlakozásból következően kétszintűvé (BA/MA) válik, illetve tartalmában igazodik az egységesülő európai felsőoktatáshoz. Az oktatásirányítás és a döntés-előkészítésbe bevont szakemberek felelőssége tehát óriási. S tulajdonképpen most az ő kezükben van az iskolai könyvtárosok képzésének ügye...

A képzés fontos részének tekinthető a szakmai továbbképzés, melynek szükségessége az életen át tartó tanulás elvéből is következik. Az információkezelés valamennyi területén (rögzítés, tárolás, kommunikáció stb.) a technológiai váltások általános ismervének tekinthető az expanzivitás és a megbízhatóság, a biztonság másodlagossága. A technológiai váltások követése, az új berendezésekkel kapcsolatos tapasztalatok megszerzése és a folyamatosan gyarapodó információforrások megismerése nagy terhet ró az iskolai könyvtárosokra. A továbbképzés kiemelt fontosságú az iskolai közösség információellátása szempontjából is.

Az iskolai könyvtár kapcsolatrendszere

Mint az előzőekben már többször említettük az iskolai könyvtár a közoktatási rendszer része, így az oktatásirányítás hatás- és felelősségi körébe tartozik. Az oktatásirányítás kidolgozta jogszabályok és más normatív dokumentumok alapján az iskolafőnntartó és az intézmény vezetése üzemelteti az iskolai könyvtárat. Az oktatási intézményhez való viszonyt két elv mentén szokás szabályozni. Az egyik az ellátandó feladatok meghatározásából kiindulva a feladathoz rendeli az intézményrészt. A másik fölfogás az intézményen belüli funkcionális egységek kialakítására helyezi a hangsúlyt, felsorolja azokat és a legfontosabb paramétereket megadja. A honi szabályozás inkább ez utóbbi elvet valósítja meg. A szabályozás gyakorlatában az azon-

ban általánosnak mondható, hogy amit lehet, igyekszik együttesen kezelni. Az oktatásnak például éppúgy szüksége van tornateremre, szertárakra mint könyvtárra, s ezen „háttérintézmények” számos hasonlóságot mutatnak, célszerűnek tűnik ezeket együttesen kezelni. A könyvtár beszerzései hasonlóak a taneszközzételhez, a könyvtáros óraszama éppúgy eltér a tanárokéétól, mint a testnevelőé.

Másként közelítve azonban a dologhoz, az információ mihez hasonlít inkább: a kitömött golyához vagy a bordásfalhoz. A könyvtáros tekinthető-e szertárosnak, aki gondolja, s beviszi az órára a demonstrációs anyagot; vagy az iskolai agytornák szervezőjének, esetleg olyan szellemi segédedzőnek, aki pótolni igyekszik a nevelés, az oktatás hiányosságait, elfoglalja a gyerekeket a lyukasórákon? Ha a tudásalapú társadalomban az információhoz való hozzáférés, s az információkkal való bánni tudás kulcsfontosságú, akkor az oktatás információs hátterének biztosítása, az információs készségek kialakítása is ennek megfelelő elbánást igényel. Az oktatásirányítás kiemelt feladata tehát, hogy a könyvtárat mint az iskola információs intézményét alkalmassá tegye arra, hogy megfeleljen az információs kor elvárásainak.

Első lépésként érdemes áttanulmányozni, hogy más országok társadalma, milyen követelményeket támaszt a közoktatás könyvtáraival szemben. A küldetést, az elérendő célokat, a feladatokat stb. meghatározó normatív dokumentum nem helyettesíthető, annak leltárszerű felsorolásával, hogy minek kell egy iskolai könyvtárban lenni. Szükséges továbbá a könyvtárak tevékenységének, a szolgáltatásaiknak szabatos leírása, illetve azok eredményességének mérésére mutatók megadása (vö. minőségbiztosítás).

A hazai helyzetet jól jellemzi az oktatási statisztika iskolai könyvtárakról szóló része. Az adatközlés alapján ugyanis túl kevés kérdésre adható releváns válasz, ezért időről időre ismétlődnek a részletes föltárást célzó fölmérések. Természetesen nem várható el az a kidolgozottság, ami az iskolai könyvtárakról szóló amerikai vagy angol statisztika sajátja, de olyan alapvető adatokat jó tudni mint például, mi a könyvtárban dolgozók végzettsége, teljes vagy rész munkaidőben foglalkoztatják-e őket stb. A felelős döntések meghozatalához, a távlati

tervezéshez pedig elengedhetetlen az adott helyzet pontos ismerete. A demokratikus jogállamiság megköveteli a tiszta helyzetet: általánosan ismert és elfogadott követelményrendszert, a végrehajtáshoz szükséges finanszírozásokat, a teljesítés ellenőrzését, a köz előtti elszámolást.

Az iskolai könyvtár intézményen belüli helyzetét is időszerű újra-gondolni, újrászabályozni. A könyvtárat célszerű az intézmény szervezetében közvetlenül a vezetés irányítása alá rendelni, mert így lehet partnere a tanári karnak, a szülői szervezetnek, működhet együtt külső intézményekkel. A könyvtár működése föltételez egy bizonyos szervezeti önállóságot és elkülönített anyagi forrásokat. A kiadók és a forgalmazó vállalatok, a tartalomszolgáltatók stb. csak döntési jogosultsággal rendelkező szakemberrel tárgyalnak szívesen. A könyvtárak számára egyre nagyobb jelentőséggel bírnak a pályázatok. Ezért indokolt, olyan eljárási módozatot kidolgozni, amelyben a tényleges végrehajtó, az elszámolásra kötelezett könyvtár pályázik, és rendelkezik a pályázat révén megszerzett javakkal.

Az oktatás információellátása megköveteli a könyvtári rendszer szolgáltatásainak igénybevételét, illetve föltételezi a rendszerhez való kapcsolódást, s az ebből adódó feladatok maradéktalan ellátását. Hasonlóképpen az iskolai könyvtárak egymás közötti, valamint az iskolai könyvtárak és a közkönyvtárak együttműködése számára is célszerű megteremteni az intézményesített kereteket (például forrásmegosztás, szolgáltatások közös igénybevétele). Mindezek a kapcsolatok az iskolák közötti különbségek csökkentése irányába hatnak, s így az esélyek kiegyenlítését szolgálják a közoktatásban. Az intézményi önzés, az iskolai könyvtár elzárása szükségtelen szemben álláshoz, káros vetélkedéshez vezet, nagyban növeli a költségeket, s teljes mértékben ellentétes az esélyegyenlőség elvével és a demokratikus gyakorlattal.

Az iskolai könyvtárakat sokan tekintik az intézményen belüli menedéknek. Egyes helyeken az is gyakorlat, hogy az iskolavezetés a pedagógus pályá szélén állókat – alkalmatlanság, könnyebb munka stb. esetenként kimondatlan indokával – mint „foglalkoztatási menekülteket” könyvtári munkára osztja. De következhet ez abból az

iskolafönntartói hozzáállásból is, mely csak azért üzemeltet iskolai könyvtárat, hogy betartsa a törvény betűjét, vagy ha az iskola közössége nem érzi magáénak a könyvtárat, nem látja szükségét az oktatás információs hátterének. Ha az iskolai oktatást a tankönyvekre szűkítjük, annak végzetes következményei lehetnek. Előfordulhat, hogy az oktatásból kikerülő egyén csak azt fogja tudni, ami azokban szerepel, illetve azt, amit azok alapján kikérdeztek tőle. Hiányosságok mutatkozhatnak a megtanultak alkalmazásában, azokban az ismeretekben, készségekben, melyek nélkülözhetetlenek a különböző források megválasztásához, értékeléséhez. Ezért tájékozódásának az alapkérdése az lesz: mi a kívánt válasz, s az miben van benne úgy, ahogy kéri... Az egy könyvű ember (*homo unius libri*) modernkori változata kerülhet ki tehát a közoktatásból, akiből az életen át tartó tanulásához nélkülözhetetlen önállóság és ítélőerő teljes mértékben hiányzik.

Az iskolai könyvtárak nem nélkülözhetik a szakmai támogatást: a pedagógiai szolgáltatói és a szakmai érdekképviselői munkát. Mind az iskolai könyvtárosok, mind az oktatásirányítás szempontjából mással nem pótolható szerepet tölt be a szakmai érdekképviselő. Keretet ad az eszmecseréknek, egységesíti a fölmerülő nézeteket, súlyt ad az állásfoglalásoknak, bevonható a döntés-előkészítésbe, szakmai útmutatásokat tesz közzé stb. (Az Egyesült Államokban és az Egyesült Királyságban a szakmai testületekre hatósági feladatokat is bízna, például a képzési követelményrendszer kidolgozása, az akkreditáció föltételeinek megállapítása, s betartásuk ellenőrzése.) Az iskolai könyvtárak ügyének demokratikus intézéséből következik, hogy a köz pénzen készült fölmérések adatait a köz is megismerhesse, ne csak egyes szakértők. Nem viszik előre az ügyet a zárt körű, csak meghívottaknak szóló tanácskozások, a „nekem mondjátok el, majd én fölterjesztem” típusú összejövetelek. A szakmai érdekképviselő nem lehet politikai ambíciók terepe vagy szakmai karrier attribútuma, ahogy nem várható tőle szakszervezeti munka sem. Az iskolai-könyvtár-ügyben óriási jelentősége van a nyílt szakmai vitáknak, a színvonalas szakmai közéletnek.

Következtetések

A neveléstörténet tanulsága szerint az oktatási intézmények alapítói, fenntartói mindig megkülönböztetett figyelemmel voltak a könyvtárak iránt. Törekedtek arra, hogy az ismeretek lehető legszélesebb körét a kor technikai színvonalán hozzáférhetővé tegyék, mint ami az oktatás tekintetében „sine qua non”. Az ismeretmegőrzés, -rendszerezés és rendelkezésre bocsátás folyamatos megújulást követel a könyvtáraktól. Ha tehát az iskolai könyvtár meg akar felelni az információk kor kihívásainak, magának is korszakos változáson kell átmennie. A tudásalapú társadalomra tekintettel újra kell fogalmazni a közoktatási rendszeren belül az iskolai könyvtárak helyét és szerepét, meg kell határozni az oktatási tevékenységének tartalmát.

A hazai iskolaikönyvtár-ügy meglehetősen késésben van. A feladatok újradefiniálását segítő viták, a tartalmi megújulást támogató műhelymunka helyett a szakmai közélet olyan dolgokkal volt elfoglalva, hogy mi legyen az iskolai könyvtáros méltó neve, vagy mik a tartós tankönyv ismérvei... Vannak olyanok is, akik úgy vélik, hogy az itthoni iskolai könyvtárakat az információrobbanás maga alá temette, feladatainak ellátását másra kell bízni.

Felelősen gondolkodva komolyan számot kell tehát vetnünk, hol tart a hazai iskolai könyvtárak ügye, mi lesz, mi lehet a jövőjük. Én hiszem, hogy volna esélyük a tudásalapú társadalom iskoláinak információs intézményévé válni.

A tanulmány eredeti változatának megjelenési adatai:

CSÍK Tibor: Iskolai könyvtár, esélyek és egyenlőség. = Könyv és Nevelés. 7. évf. 2. sz. 2005. 29–29. p.

OLVASÁSFEJLESZTÉS, OLVASÁSNÉPSZERŰSÍTÉS A KÖNYVTÁRBAN

Az írni-olvasni tudás, valamint az olvasási készség és az olvasásmegértés fejlesztése minden korban alapvető fontosságú volt.¹ A könyvtáraknak, s közöttük is az iskolai könyvtáraknak mással nem pótolható szerepük van az olvasáskultúra terjesztésében. Munkájukat azonban folyamatosan hozzá kell igazítani az adott kor elvárásaihoz és lehetőségeihez.

A könyvtárak több mint egy emberöltő óta szembesülnek azzal, hogy az ismeretközlésben az írásbeliség szerepe visszaszorulóban van. A XX. század a „mediális forradalmak” kora volt, s a századvégtől az írás szerepvesztése fölgyorsult. Az ismeretátadásban egyre nagyobb teret nyertek a számítógépes technológián alapuló új eszközök, melyek képesek valamennyi emberi közlésformát integrálni.² A történetek hatására a szellemi életben divatossá vált a hangos olvasás versus néma olvasás, orális versus írásos kultúra szembenállást taglalni.³ És neves irodalmárok hirdetik – nyomtatott könyvek és folyóira-

¹ ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Budapest, Trezor Kiadó, 2006.

² BENCZIK Vilmos: A médium és az üzenet. Gondolatok korunk kommunikációs technológiaváltásáról. = Könyv és Nevelés. 12. évf. 1. sz. 2010. [online] [2019. 09. 30.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/a_medium_es_az_uzenet

A téma tudományos alapvetésű tanulmánya, mely bázisa és vonatkoztatási pontja a további kutatásoknak.

³ NYÍRI Kristóf – SZÉCSI Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Budapest, Áron Kiadó, 1998.

tok lapjairól – az írásbeliség dominanciájának végét, a posztliterális korának eljövételét.

Mindezek ellenére az értő olvasás elsajátítása a ma nemzedékei számára is elsődleges fontosságú maradt. A nemzetközi szervezetek hangsúlyozzák, hogy nélkülözhetetlen az emberhez méltó élethez ezért erőfeszítéseket tesznek az írni-olvasni tudás terjesztéséért.⁴ A legfejlettebb országok olyan alapképességnek tekintik, amely nélkül az egyén képtelen az életben önállóan boldogulni. A célt abban jelölik meg, hogy a társadalom valamennyi tagja képes legyen ismereteit folyamatosan gyarapítani, megújítani, felelős állampolgárrá válni. A „XXI. század kulcskompetenciái” között tehát ott találjuk az írást és az olvasást az államközösségek és a nemzetek normatív dokumentumaiban is.⁵

Azt tételezzük, hogy az olvasásnak a jövőben is meghatározó szerepe lesz a gondolatok, eszmék megismerésében és a kommunikációban. Ebből következően a könyvtári tevékenység középpontjában továbbra is az írásban rögzített tudás rendelkezésre bocsátása marad. A hordozó, az írásmű megjelenése, tehát a rögzítés és a terjesztés technológiája másodlagosnak tekinthető. Nem vitatjuk más médiumok fontosságát, és elismerjük, hogy a kulturális élet egyes területein nem az írott források az elsődlegesek. Korunkban azonban még ez az általános és a tudományos életben a meghatározó közlésforma. A könyvtáraknak azonban sokkal nagyobb figyelmet kellene szentel-

⁴ Például: UNESCO: Global literacy challenge at the UN. Párizs 2008. [online] [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>

⁵ Például: USA: Partnership for 21st skills [online] [2011. 05.30.] <http://www.p21.org/>; [2019. 09. 30.] <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>

EU: Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [online] [2019. 09. 30.] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

UK: National Literacy Trust [online] [2019. 09. 30.] <http://www.literacytrust.org.uk>

niük az ismeretközlés más formáira, amennyiben az ismeretátadás intézményrendszerében meg kívánják őrizni jelenlegi szerepüket.⁶

Nem jó az új helyzethez való egyszerű alkalmazkodásban gondolkodni, hanem keresni kell a továbblépés, a megújulás lehetőségeit. A hagyományos könyvtári és dokumentációs munka mellett az oktatás szerepe egyre fontosabb. Az oktatás két legjelentősebb területe az olvasáskultúra fejlesztése és az információs műveltség átadása. Célszerű, hogy a könyvtárak feladatait az olvasásnépszerűsítésben élesebb megvilágításba helyezzük, továbbgondolásra ösztönözve és hozzájárulva ezzel a könyvtárak oktatási tevékenységének megújításához.

Könyvek tára

A történelem sokféle civilizációjának megítélésében biztos érték-mérőnek tekintjük a könyvtárak létét, a gyűjtemények összetételét. A nyugati kultúrában a könyvtárakat egy történeti fejlődési ív konstans elemeként, változatlan szerepben szokás láttatni. Maguk a könyvtárak is egymással versengve alakítják évszázadokra visszanyúló, tiszteletet parancsoló múltjukat, mutatják be gyűjteményük legrégebb darabjait. Pedig a ma könyvtára – a lelkesítő és szép előzmények ellenére – a XIX. század nyomtatott kultúrájának intézménye és a tömegtársadalom igényeinek kielégítője.

A nyomtatás, a nyomtatott könyvek, folyóiratok meghatározó módon formálták kultúránkat. A nyomtatott médiumhoz kapcsolódóan ment végbe a „tartalom-előállítás és -szolgáltatás” intézményesülése,

⁶ HORVÁTH Tibor: Zárszó. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 13. évf. 1. sz. 2004. 35–37. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00049/pdf/>

A magyar könyvtár- és információtudomány egyik legnagyobb alakja a tudásmegőrzés és -számbavétel problémáját, a digitalizáció fölvetette kérdéseket boncolgatja.

FÜLÖP Géza: Fogunk-e olvasni a XXI. században? = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 9. évf. 11. sz. 2000. 24–26. p. [2019. 09. 30.] 2000. <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00011/pdf/03forum.pdf>

azaz létrejöttek a könyvkiadó és -kereskedő cégek. A nyomdák, de legfőképpen a nyomdaipar a társadalom egyre szélesebb rétegei számára tette elérhetővé a kulturális javakat.

A nyomtatás tagadhatatlanul fölerősítette az írás gondolkodásra gyakorolt hatását. Marshall McLuhan legtöbbször hangoztatott vádjai szerint a gondolkodásmódot szekvenciálissá és hierarchikussá alakította. A XX. század elejére azonban – így McLuhan – az ismeretközlésben a nyomtatás elveszítette az egyeduralmát: vége a Gutenberg-galaxisnak.⁷

A könyvtárosok végignézve a polcokon vagy a raktározási gondok közepette hitetlenkedve kérdezik: Vége a Gutenberg-galaxisnak? S valóban, a nyomtatás mint technológia a „közlés tárgyiasításának, az ismeretmegőrzésnek” még ma is a legmegbízhatóbb formája. Sőt, ha az „információelérés” valamennyi költségét számba vesszük, még nagyon is versenyképes. És megfeledkezve a papírnyűvő gombákról, rovarokról és a savasodásról, el kell ismerni a „hordozó” tartósságát és ellenálló-képességét...

Közüktatás és könyvtár

A könyvtár a XIX. században vált – a mai értelemben is – a köz művelődésének és oktatásának intézményévé. A könyvtárak a társadalmi elvárások és a rendelkezésre bocsátandó források szerint differenciálódtak, s általánossá vált, hogy a közoktatási intézményekben iskolai könyvtárat állítanak föl. Ezek elsődleges feladata kezdetben az oktató-nevelő munka támogatása volt, de lehetőséget adtak a diákoknak is az olvasásra, tudásuk önálló fejlesztésére. Az ismeretek és a publikációk gyarapodásával, majd az új médiumok megjelenésével egyre fontosabbá vált a különböző dokumentumok sajátosságainak bemutatása, használatuk elsajátítása. Az olvasáskultúra terjesztésében a

⁷ McLUHAN, Marshall: A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötte. Budapest, Trezor Kiadó, 2001.

könyvtárak egyre inkább támaszkodhattak a kiteljesedő gyermek- és ifjúsági irodalomra. Az iskolai könyvtár átalakult, fejlődött, s a szertár jellegű gyűjteményből oktatási háttérintézmény vált, rögzített normákkal és önálló oktatási feladattal.⁸

Az internet jelentőségét aligha lehet túlbecsülni az iskolai könyvtár vonatkozásában sem. Átala nemcsak a gyűjteményre alapozott képzési tevékenység és a könyvtári szolgáltatások, hanem az ismeretszerzés és a tudásközvetítés egésze került teljesen új dimenzióba. Miközben az iskolai könyvtárnak nem változtak az oktatási feladatai: olvasóvá nevelés és annak megtanítása, hogyan lehet eligazodni az ismeretek között és megszerezni a szükséges információkat.

A könyvtártípusok közül elsősorban az iskolai könyvtárakkal szemben elvárás, hogy támogassák az irodalmi műveltség megszerzését. A gyűjteményépítés kiemelt szempontja tehát az irodalmi kánonnak való megfelelés. A magyar irodalmi műveltséget a „*Kik vagyunk? Mik vagyunk?*” kérdésekre adott történeti, haladáselvű válasz határozza meg. Jól jelzi viszont a nemzet XX. századi tragikus történetét, hogy még ma is a hosszú XIX. század irodalmi hagyományai a legelfogadottabbak.⁹ Az ekkor íródott művek képezik a kötelező olvasmányok törzsét. (Vö. az *Egri csillagok* népszerűsége.) Az írói mesterség ismerete például, szinte csak a műelemzések szükséges részeként elvárt.

Az irodalomtanításban¹⁰ – ahogy az oktatás egészében – érvényesül az „ad usum Delphini” elv. Az iskolai könyvtárnak – az IFLA és

⁸ CSÍK Tibor: Iskolai könyvtárak, esélyek és egyenlőség. = Könyv és Nevelés. 7. évf. 2. sz. 2005 19–39. p. [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=603>

⁹ ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. = Könyv és Nevelés. 9. évf. 2. sz. 2007. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=807>

¹⁰ GORDON GYÖRI János: A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzetközi tendenciáinak tükrében. = Könyv és Nevelés. 8. évf. 4. sz. 2006. 70–82. p. [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=755>

Különösen fontos az irodalomtanítási modellekről szóló remek áttekintés.

az UNESCO álláspontja szerint is – igazodnia kell az iskola erkölcsi világképéhez éppúgy, mint küldetéséhez, céljaihoz és feladataihoz.¹¹ Az adott keretek között a könyvtárnak, illetve a könyvtárosnak más-sal nem pótolható szerepe van az alkotói életművek teljesebb megismertetésében, a szerzőkről kialakított kép életszerűbbé tételében. És nem kis feladat – a francia kultúrkörből véve ezt a példát is – a „Verlaine-párhuzamok” kezelése sem...

A műveltségi területek integrált oktatására számos kezdeményezés történt. Mindezek ellenére a felsőbb évfolyamokon, a továbbtanulás-ra főkészítő tantárgyak mögött egy-egy diszciplína ismeretanyaga áll. Az iskolai könyvtárnak nemcsak lehetősége, hanem feladata is – a foglalkozásokon, a tájékoztató munkában, az informális tanulásnak helyt adva – a különböző ismeretkörök közötti szerves kapcsolatok bemutatása, a diszciplináris széttagoltság oldása.

A szépirodalom tekintetében remek alkalom adódik más művészeti ágak (például film, zene) hasonló alkotásainak földolgozására. Az irodalmi kánon igen mostohán bánik az „alkalmazott irodalom” szerzőivel, jobb esetben Gesamtkunst-bedolgozóknak vagy csak show business iparosnak tekintve őket. Pedig Balassi az egyik legsikeresebb szórakoztatóművészünk, sőt Ady is írt dalszöveget kabaréba. A közoktatás tananyagában a populáris kultúra megjelentetésére csak korlátozottan van mód, az iskolai könyvtár azonban vállalhatja a hídverő szerepét. Az olvasás iránti érdeklődés felkeltésének, a felsőbb évfolyamosoknál az olvasási készség szinten tartásának hatékony módja a „könnyűműfaj”, a „szórakoztatóipar” alkotásainak könyvtári felhasználása.

¹¹ Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Végrehajtási elvek az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozatához. In: CSÍK Tibor (szerk.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. 19. p. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

Gyűjteményépítés

A világnyelvekkel ellentétben a magyarban a könyvtár szó pontosan jelzi, hogy miből áll a gyűjtemény. Általánosan fogalmazva a könyvtár az írott, papíralapú művekhez kötődik elsősorban. Mind az írásbeliség, mind a hordozó tekintetében nagy változást hozott a digitális rögzítés és a webes technológia. Az irodalmi szövegek nem papíron, hanem elektronikusan kerülnek a nyilvánosság elé és számítógépes adatbázisokban gyűlnek, a hálózaton vagy egyéb formában teszik elérhetővé a műveket.

Az elektronikus könyvek, folyóiratok új kihívást és új költségeket jelentenek a könyvtárak számára is. Bár sok írástudó idegenkedve figyeli, hogy milyen nagy és biztos üzlet a technológiai váltások követése, a „régí művek” más hordozón, például elektronikus formában való megjelentetése. Sokakat elborzaszt a szellemi alkotót védő törvény betűjét betartó, de a törvény szellemével és céljával ellentétes, nyíltan hasznoszerzésre irányuló „digitalizáció”. Mások tudomásul veszik, hogy a változás mindig teret ad negatív jelenségeknek is. A könyvtárak többnyire nincsenek döntési helyzetben, el kell fogadniuk a körülményeket; mint ahogy annak idején elfogadták, hogy a mikrobarázds PVC lemezt fölváltotta a CD. (Hogy mintegy 30 év után, most újra megjelenjen, de már az „audiophile, PVC lemez”.) Az új technológia azonban új közlésformák létrejöttét is lehetővé tette.

Az írásbeliség és az írott művek kultúrában elfoglalt helyzetét megváltoztatta az elektronikus közlés popularizálódása. Az információs és kommunikációs eszközök révén új, írásos közlésformák – mint például SMS, blog, e-mail – jöttek létre. A weben könnyen közzétehető és széles körben olvashatók az irodalmi vagy annak szánt művek, vélemények, hozzászólások egyéb irományok. Egyre nő azok száma, akik nem tollat ragadnak, hanem a számítógép billentyűin írják le gondolataikat. Nem lehet a magaskultúra ormairól lenézve ítélni, a könyvtárnak az új közegben is teljesíteni kell küldetését, s amit lehet saját javára fordítani az olvasás területén is.

A könyvtárak állományát nemcsak írásos művek alkotják. A XX. században a könyvtárakba folyamatosan kerültek be képi és hang-

zóanyagok, amelyekből hordozónként csoportosítva külön gyűjteményrészeket képeztek. Az olvasásfejlesztés sokkal hatékonyabb, ha a többi közlésformát is bevonjuk, s annak bázisa nem szűkül le az írott-nyomtatott szövegekre. A könyvtár gyűjteménye azonban behatárolja a lehetőségeket. Ezért az internetes forrásokból virtuális gyűjtemény szervezhető az olvasásnépszerűsítés támogatására. A könyvtáraknak információs kapuvá kell válniuk, mely belépést biztosít az ismeretek világába, elvezet az emberiség fölhalmozott tudásához.

Az olvasás mint kulturális élmény

A könyvtárnak már akkor fontos feladata van az olvasás megszeretetésében, amikor még az egyén nem tud olvasni.¹² Az első lépésekhez tartozik a képek nézegetése, a könyvek kézbevétele, megvizsgálása, a velük való bánás elsajátítása és az olvasó emberek megfigyelése. Fölfedezésre vár, hogy milyen sokfélék az írott dokumentumok, be kell járni a könyvtári tereket és megismerkedni a könyvtárosokkal.

Az olvasás elsajátításának segítése¹³ hagyományosan a kevés szövegű képeskönyvek, a nagy betűs könyvek alkalmazásával történik. Ki kell használni, hogy a könyvtárban a könyvek mellett más képes, kevés szöveget tartalmazó források is rendelkezésre állnak. Érdekes

¹² BOLDIZSÁR Ildikó: Rágom, nézem, hallgatom. A 0–6 éves korú gyermekek „olvasmányairól”. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 9. évf. 8. sz. 2007. 9–12. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00128/pdf>

ZÓKA Katalin: A meseválasztás kérdései az óvodában. = Könyv és Nevelés. 9. évf. 2. sz. 2007. 43–51. p. [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=808>

¹³ STEKLÁCS János: Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módban... Javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján. = Könyv és Nevelés. 11. évf. 3. sz. 2009. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=1004>

Az olvasáspedagógia nemzetközileg is elismert szakembere az olvasásfejlesztés eredményesebbé tétele érdekében számba veszi a fejlesztendő területeket és javaslatokat ad, amelyek az iskolai könyvtárak munkájának megújításához is alapul szolgálnak.

a képaláírásos dokumentumok, közöttük is a diafilm újrafelfedezése. A szöveg mennyisége és minősége tekintetében a fokozatosságot tekinthetjük másodlagosnak, azzal foglalkozzunk, ami a gyerekek tetszik, ami leköti a figyelmét.

A könyvtár rendjében eligazodás első lépésének a kis olvasót érdeklő dokumentumok helyének felfedezését szokás tekinteni. Tágítva a kört és más témájú könyveket ajánlva el lehet magyarázni, hogy a könyvtárban mindennek megvan a maga helye. Az írott források sokféleségével való ismerkedésben egyre inkább erősítendő a dokumentumok tartalmi vonásainak bemutatását. (E tekintetben sem lehet mindig érvényes szabályokra hivatkozni, de például lényeges a szépirodalom és a tényirodalom elkülönítése.) A különböző források megismerése szorosan összefügg a dokumentumokat kezelő eszközökkel való bánás elsajátításával. (A könyvtárnak ebben a vonatkozásban meglévő feladataira mindenképpen szükséges utalnunk, tárgyalása azonban nem tartozik témánkhoz.)

Amikor már biztonsággal megy az olvasás,¹⁴ az érdeklődés fenntartása az elsődleges. A megszerzett készség fejlesztése, valamint a folyamatos olvasás, a figyelem összpontosításának begyakorlása egyaránt fontos. Az olvasási kedvet nagyban támogatja az önálló választásra ösztönzés. Kiemelten kell figyelni a tizenévesekre, mert az a tapasztalat, hogy az ő olvasási készségük jelentős mértékben visszaesik.¹⁵ Bevált gyakorlat, hogy ahhoz hasonló könyvet ajánl a könyvtáros, mint

¹⁴ STEKLÁCS János: Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak – Hogyan olvas(s)unk? A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiáig. Budapest, Okker Kiadó, 2009.

¹⁵ ÁBRAHÁM Mónika: 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhaználati szokásai. = Új Pedagógiai Szemle. 56. évf. 1. sz. 2006. 3–23. p. [2019. 09. 30.] <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00099/2006-01-ta-Abraham-12.html>

A 2004-ben végzett felmérés részletes leírása.

MAGYARNÉ FAZEKAS Ágnes: Az olvasás szerepe a középiskolások mindennapjaiban. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 18. évf. 8. sz. 2009. 27–34. p.

Folyamatosan fölmerülő kérdés, hogy milyen szerepet tölt be az olvasás a fiatalok életében, illetve mit olvas a középiskolás korosztály. A vizsgálat kiterjedt az olvasók „könyves” hátterére is.

amelyik tetszett a diáknak. Az olvasási élmény megerősítéséhez hozzájárul a visszajelzés kérése, beszélgetés az olvasottakról: *Mi tetszett? Mi nem tetszett benne?*

A könyvajánlás az olvasók igényeinek megismerésén, olvasási készségének fölmérésén nyugszik, a tájékoztató munka szerves részét képezi, igazi könyvtárosi feladat. Mint minden szakmai tevékenységnek, ennek is megvannak a „tudományos” alapjai: szükséges hozzá pedagógiai és fejlődés-lélektani ismeret, jártasság a gyermekirodalomban és a könyvtár állományában, hogy csak a legfontosabbakat említsük.¹⁶ Ez az, ami tanulható, s ez az, aminek készség szintű alkalmazása elengedhetetlen, de önmagában nem biztosítja a sikert. A szakmai fölkészültség és a gyakorlat mellett szükséges az elhivatott személyiség, ami kialakítja és fejleszti az egyénre szabott könyvajánlás módszereit.

Az olvasás minden kultúrában különleges tevékenység; rendje van, egyfajta rítus. Az olvasó ember környezetében tartózkodókkal szemben is elvárások vannak. A megfelelő viselkedésminták megismerése és elsajátítása az iskolai könyvtár nélkül elképzelhetetlen. Bár az egyén alakítja ki a maga olvasási módszerét, tanulja meg befogadni és élménnyé tenni az olvasottakat. A könyvtár teret ad az egyéni érdeklődés kibontakozásának, és segíti a fejlődés saját útját, ütemét megtalálni. A könyvtárban minden azért van, hogy megismerjék, használják, de e közben, a „szolgáltatások igénybevételekor” tekintettel vagyunk másokra és kölcsönösen betartjuk a szabályokat.

¹⁶ HAJNAL WARD Judit – STEWART, Molly: *Mesterségem címere: gyermekkönyvtáros Amerikában.* = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 19. évf. 11. sz. 2010. 36–46. p.

Az Amerikai Egyesült Államokban a gyermekkönyvtárosoknak a hazaitól eltérő körülmények és elvárások között kell dolgozniuk. Az összetett és nehéz feladatok ellátására, a szükséges kompetenciák megszerzésére a felsőoktatásban külön képzés keretében lehet fölkészülni. A képzés legfontosabb tartalmi elemeiről, a mindennapi munkába való hasznosításról kapunk igen alapos beszámolót, amely nagyon tanulságos a gyermek- és az iskolai könyvtárosok számára is. Külön kiemelendő a könyvtár és a könyvtáros olvasást segítő tevékenységének tervezettsége és fontossága.

Művelődés és kulturális tudatosság

A könyvtárosnak számolni kell azzal, hogy a mozgóképkultúrával a gyerekek már igen korán szembesülnek, jól ismerik az ilyen alkotásokat, ezekhez kötődnek. Az olvasmányok kiválasztásánál ezért ezekre az előismeretekre és a kötődésre célszerű építeni. Egy-egy történet többféle feldolgozása, a kulcsjelenetek felidézése más művészeti ágakban hozzájárul az olvasmányélmény elmélyítéséhez. A szépirodalom XIX. században betöltött szerepének jó részét a XX. században a mozgóképművészet vette át. Ez az a közlésforma, amire elsősorban támaszkodni lehet az olvasásnépszerűsítésben.¹⁷

Némileg hasonló a helyzet az ismeretterjesztő művekkel. A természet- és mérnöki tudományokhoz tartozó ismeretekkel a gyerekek jóval azelőtt találkoznak, hogy arról tanultak volna a formális oktatásban. Természetesen az olvasásfejlesztés nem csak a szépirodalmi művekkel lehetséges, sőt... Az irodalom és a tudomány, vagy másként a fikció és a valóság elkülönítéséhez szükséges ismeretek és készségek kialakítása azonban nagyon nehéz és összetett munka, mely szoros együttműködést feltételez a pedagógusokkal.

Ahogy azt korábban említettük, a könyvtár lehetőséget ad arra, hogy valamennyi műveltségterületen gyarapítsuk tudásunkat. Bátorítani kell a tanulókat, hogy minél több területen tegyék próbára szellemüket. A még oly céltalannak tűnő böngészés – például – segítheti a könyvtár állományának megismerését, lehetőséget teremt az informális tanulásra és az olvasás gyakorlására. A könyvtár egyik fő feladata, hogy támogassa a kulturális tudatosság kialakítását.

¹⁷ TÓSZEGI Zsuzsanna: Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. = Könyv és Nevelés. 11. évf. 4. sz. 2009. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=1023>

Változik-e, illetve hogyan módosul az olvasás a XXI. század mediális környezetében?

Az olvasásnépszerűsítés egyik általánosan használt módszere, a művek világába való bevonás, az involválás. A cselekményhez és a szereplőkhöz kapcsolódóan lehet rajzot, jelmezt vagy arcfestést stb. készíteni. A nagyobbaktól lehet véleményt, ajánlást kérni, valamint a cselekményt vagy egy-egy jelenetet át- és továbbgondolni. A könyvekhez írt hozzászólás (comment), blogolás stb. az iskolai könyvtár honlapján is jól működik, s be lehet vonni a pedagógusokat, az iskola közösségét.

Az irodalmi művek földolgozása, előadása az iskolai élet szerves része, de az olvasásnépszerűsítésnek is az egyik legismertebb eszköze. A diákok olvasmányélményeiket a legkülönbözőbb módon mutatják be: felolvasnak belőle, illusztrációt készítenek hozzá, dramatizált formában előadják (bábozás stb.). A művekhez, az alkotókhoz kapcsolódóan lehet kiállításokat összeállítani, s a kiállítások lehetnek valóságosak vagy virtuálisak. Érdekes az új formákkal kísérletezni, kihasználva például az infokommunikációs eszközöket, a mobiltelefonok kép-, hang- és mozgókép-rögzítési lehetőségét stb. A földolgozások alapos előkészítést igényelnek, illeszkedniük kell az iskola hagyományaihoz (például diákszínpad), és megvalósításuk történhet a könyvtáros és a pedagógus együttműködésével.

Az olvasás mint közös tevékenység

Az olvasási tevékenység megismertetésében elsődleges és mással nem pótolható szerepe van a családnak.¹⁸ Vannak példák arra, hogy a könyvtárak a gyermeket váró kismamáknak és kispapáknak szerveznek olvasórendezvényt. Ahogy az olvasóvá nevelést, úgy a könyvtárba járást sem lehet elég korán elkezdni... A könyvtárak akkor kerülnek igazán helyzetbe, amikor a gyerek figyelmét már leköti a

¹⁸ HOCK Zsuzsanna: Iskolai könyvtár - híd a családok és az olvasás felé. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 15. évf. 12. sz. 2006. 12–16. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00084/pdf/02muhelykerdesek.pdf>

képnézegetés, fölkellettük érdeklődését a mondókák, dalok, mesék iránt. A könyvtáros fel tudja hívni a szülők figyelmét a könyvekkel való közös foglalkozás és mindenekelőtt a felolvasás fontosságára.

A kisgyermekes szülők számára szervezett programoknak kettős célja van. Egyrészt, hogy a gyűjtemény és a szolgáltatások révén áttekintést adjon a gyermekkönyvekről, audiovizuális anyagokról, segítsen a választásban, továbbá rendelkezésre bocsássa az olvasással, neveléssel foglalkozó szakirodalmat. Másrészt közösséget formáljon, melyben a szülők kicserélhetik tapasztalataikat, a gyerekek ismerkedhetnek az olvasással, közös élményekre tehetnek szert.

A kisgyermekeknek szóló olvasáskampányra jó példa az American Library Association Born to Read című programja.¹⁹ A hazai rendezvények közül kiemelendő az Informatikai és Könyvtári Szövetség koordinálásában évek óta megvalósuló Babaolvasó és Kölykölvasó programok,²⁰ és a HUNRA Magyar Olvasástársaság Olvasó-társ című projektje.²¹ Németországban a Lesestart olvasásnépszerűsítő program²² korcsoportokra lebontva a társadalom egészét megszólítja. Franciaországban a helyi közösségeket összefogásra bíró, kulturális értékeiket fölmutató olvasás ünnepet szerveztek.²³ A példák hosszan sorolhatók, az eredmények a megjelölt webhelyeken jól dokumentáltak. Érdeemes abból a szempontból is megvizsgálni ezeket a kampányokat, hogyan biztosítják az anyagi háttérüket állami vagy magánforrásokból, milyen szerepet vállalnak a könyvkiadók és -forgalmazók.

¹⁹ Born to read. In: ALSC Blog. (2009. 06. 16.) <https://www.alsc.ala.org/blog/2009/07/born-to-read/> [online] [2019. 09. 30.]

²⁰ Jegyzőkönyv az Informatikai és Könyvtári Szövetség 2010. december 15-én tartott közgyűléséről [online] [2019. 09. 30.] <<http://www.shp.hu/hpc/userfiles/iksz/jegyzokonyv101215.doc>

²¹ http://www.hunra.hu/index.php?option=com_content&view=category&id=62&Itemid=117 [2011. 05. 30.]

²² <http://www.lesestartdeutschland.de/bibliotheken> [2019. 09. 30.]

²³ HOCK Zsuzsa: Olvasásünnep – kampányok nélkül. = Könyv és Nevelés. 11. évf. 1. sz. 2009. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menu-Id=125&action=article&id=19>

A részletes összefoglaló nagy sikerű francia könyv- és olvasásünnepről.

Az iskolai könyvtárak nagy előnye, hogy az oktatási intézmény diákjai, tehát a potenciális használók adottak. Az olvasás megszerettetésére igen alkalmasak a csoportos rendezvények. A könyvtárak leggyakrabban a már említett felolvasásokat szervezik. A kicsiknek tartott foglalkozásokon a könyvtáros mesét, verset olvas és mondókákat mond a gyerekekkel. A nagyobbak körében népszerű az olvasmányélményeken alapuló történetmesélés, és meg lehet próbálkozni azzal is, hogy a diákok olvassanak fel egymásnak.

A könyvtáros szervezhet könyvbemutató rendezvényt, melynek lényege a fentebb már említett könyvajánlás. A foglalkozáson a könyvtáros vagy a pedagógus egy-egy művet úgy mutat be, hogy fölkeltsse a tanulók érdeklődését. A foglalkozások tematikája természetesen nem csak egy műre épülhet, lehet másként téma, irodalmi alak, műfaj köré is szervezni. Minden korosztálynak megvannak a „menő” témái, a feladat az, hogy erre egy olvasásra ösztönző csoportfoglalkozást építsünk.

A rajongói klubok (fan club) mintájára elvileg bármilyen tárgyban szervezhető könyvtári klub. Az olvasás mellett az információgyűjtés és -feldolgozás is gyakorolható. A lelkes klubtagok munkáiból, virtuális kiállítás és weboldal is készíthető. A komoly projektekbe a témától függően, a szülők és tanárok mellett „szakértőket” is be lehet vonni.

Vannak rendezvények, melyeknél nem a téma, hanem a közösségi élmény nyújtása az iskolai könyvtár megszerettetése az elsődleges cél. Nagyon népszerűek az „egy éj a könyvtárban” pizsamaparti típusú foglalkozások, a játékos vetélkedők, a népszerű vagy különleges foglalkozású emberek bemutatása, az érdekes állatok megismerése stb. A foglalkozásokban keveredhet az eddig említett valamennyi elem is, a gyakorlott könyvtárosok jól tudják, melyik korosztályt mivel lehet leginkább megfogni, milyen elemek együttese éri el a kívánt hatást.

Az olvasás a közösségteremtés, a közösségépítés eszköze. A könyvtárak olvasóikból valamely közös jellemvonásuk alapján – mint korcsoport, foglalkozás, azonos érdeklődés stb. – könnyen szervezhetnek kis társaságokat, köröket. A jól működő közösségek biztos háttérrel adnak a rendezvényekhez és valódi támaszai a könyvtárnak.

Az angolszász országokban nagy hagyománya van az olvasásra ösztönző, akár versenyszerű mozgalmaknak. A kölcsönzött könyvek száma, az olvasottakról készített napló, rajz vagy egyéb földolgozás az értékelés alapja. Külön érdekessége ezeknek a kampányoknak, hogy többségüket a nyári szünetben rendezik meg. Remek példa erre az Egyesült Királyságban évente lebonyolított Summer Reading Challenge.²⁴

Hazánkban jelentős múltra tekinthet vissza az olvasóköri mozgalom, az olvasótábor²⁵ és a műveket, előadásokat népszerűsítő könyvtári rendezvény: az író-olvasó találkozó, előadói est stb. Érdekes jelenség, hogy az üzleti élet milyen hatékonyan használja ki ezeket a formákat, mind a kiadványok, mind a vállalatok népszerűsítésére. A pénzügyi életben lévő könyvtárak igyekeznek valamennyi külföldön bevált, saját erőből megvalósítható rendezvényt megszervezni, adaptálni.²⁶

Teljesen új jelenség a kultúrában a számítógépes, illetve videojátékok használata a gyerekek és a felnőttek körében egyaránt. A digitális technológián alapuló játékok már a mobiltelefonokon is ott vannak, de a legjobban kidolgozott programok, csak speciális célszámítógépeken futtathatók. A tartalmuk és a játékosok személyiségére, készségeire gyakorolt hatásuk vizsgálatával számos tanulmány foglalkozik. Kétségtelen társadalmi hatásuk is: mint közösségi médium körül valóslágos szubkultúra alakult ki. A játékfejlesztők munkájukkal kapcsolatban elektronikus művészetről beszélnek.

²⁴ <http://www.summerreadingchallenge.org.uk/> [2011. 05. 30.]

²⁵ KOCSIS István: 35 éves az olvasótábori mozgalom. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 16. évf. 7. sz. 2007. 29–33. p. [2019. 09. 30.] [http://epa.oszk.hu/01300/01367/00127/pdf/](http://epa.oszk.hu/01300/01367/00127/pdf/01367/00127.pdf)

NAGY Attila: Miért olvasótábor? = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 16. évf. 7. sz. 2007. 33–39. p. [2019. 09. 30.] [http://epa.oszk.hu/01300/01367/00127/pdf/](http://epa.oszk.hu/01300/01367/00127/pdf/01367/00127.pdf)

²⁶ PÉTERFI Rita: Olvasásfejlesztés itthon és külföldön. = Könyv és Nevelés. 10. évf. 4. sz. 2008. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menu-Id=125&action=article&id=962>

Áttekintés a gyakorlatban bevált olvasásfejlesztő programokról, különös tekintettel a könyvtári alkalmazhatóságra.

Az idő el fogja dönteni, hogy a vásári mutatóványként induló mozgóképhez hasonlóan műalkotás válik-e a videojátékból. A jelen kérdése az, hogy milyen módon hatnak az olvasásra ezek a játékok.

A Reading Agency nevű szervezet az Egyesült Királyságban végzett, 2010-ben publikált vizsgálata azt az eredményt hozta, hogy ez a digitális technológia jó hatással van a tanulókra, és fölhasználható az olvasási kedv támogatására. A megfelelő módon megválasztott játék motivál, gazdagítja a készségeket és olvasásra ösztönöz. Következő lépésként azt jelölték meg, hogy a fejlesztőkkel és a kiadókkal az olvasást „játékba fordítsák”.²⁷

Az olvasás és az iskolai könyvtár – fölmérések tükrében

Meglehetősen kézenfekvő állítás, hogy a könyvtárba járás, a könyvtárhasználat hozzájárul az olvasási készség fejlődéséhez.²⁸ Mégis amikor az iskolai könyvtárak helyzete és feladataik ellátásához szükséges források kerülnek szóba, ez a tényező már nem esik kellő súllyal a latba, nem jelenik meg a döntési szempontok között. Ezért érdemes erre újra és újra fölhívni a figyelmet független, empirikus vizsgálatok eredményeire hivatkozva.

²⁷ The Reading Agency: Gaming for reading. [online] [2011. 05. 30.] http://www.readingagency.org.uk/new-thinking/gaming_for_reading_report.pdf

²⁸ KOVÁCS Mária: A gyermekkönyvtár szerepe az olvasóvá nevelésben és az információkövetetésben (Utazás a nyilvántartás körül...). = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 13. évf. 1. sz. 2004. 21–23. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00049/pdf/>

A gyermekkönyvtárak, iskolai könyvtárak szakértője, kutatója, a 1990-es évektől tekinti át a könyvtárakkal szembeni változó elvárásokat.

KELEMENNÉ FARKAS Zsuzsa: Az iskolai könyvtárak szerepe az olvasóvá válás folyamatában. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 14. évf. 5. sz. 2005. 35. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00065/pdf>

Négy általános iskolában – melyek különböző nevelési elv alapján eltérő olvasztanítási módszereket alkalmaznak – készült igen érdekes és alapos felmérés a könyvtárhasználatra és az olvasási szokásokra vonatkozóan. A könyvtárba nem járó diákok aránya a felmérésben több mint 43%-nak adódik.

Az egyesült királyságbeli National Literacy Trust 2009-ben megvizsgálta az iskolai könyvtárak és az olvasás kapcsolatát.²⁹ A kérdőíves fölmérésben 17 089 fiatal vett részt 112 iskolából, a diákok kora 8–16 év, de többségük 11 és 12 éves volt. A példás alapossggal lefolytatott és földolgozott vizsgálat teljes ismertetésére nem vállalkozunk, csak a legfontosabb következtéseit mutathatjuk be:

A megkérdezett fiatalok 68,7 százaléka használja az iskolai könyvtárat.

Nagyon erős a kapcsolat az olvasni tudás és a könyvtárhasználat között. Az elvárhatónál gyengébben olvasó fiatalok között majd kétszer annyian állították, hogy nem könyvtárba járók, mint azt, hogy igen. Az átlagosan vagy annál jobban olvasók között közel háromszor annyian vallották magukat könyvtárhasználónak, mint nem könyvtárhasználónak.

Az iskolai könyvtárat használók körében a lányok aránya nagyobb a fiúkénál, és az életkor előrehaladásával a fiúk könyvtárhasználatában gyors és lényeges a visszaesés.

A fiatalok főbb – az eredeti szóhasználatot követve – etnikai háttér szerinti megoszlása a következő volt: közel 77 százalék „fehér” (brit, ír stb.), közel 6 százalék „kevert” (fehér-fekete, fehér-ázsiai stb.), több mint 10 százalék ázsiai (pakisztáni, indiai, kínai stb.). Könyvtárhasználó az ázsiaiak több mint 80 százaléka, a kevert etnikai háttérűek közel 70 százaléka, a fehérek közel 68 százaléka és a feketék (afrikaiak, karibiak) több mint 67 százaléka.

Az iskolai könyvtárat választók döntésük indoklásában a következő sorrendet állították: a könyvtár érdekes olvasnivalókkal rendelkezik, barátságos hely, számítógépei vannak, sok egyéb anyagot is találni, a barátaim is ide járnak, itt magam választhatok.

²⁹ CLARK, Christina: Linking school libraries and literacy. Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment. London, National Literacy Trust, 2010. [online] [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513438.pdf>

Óriási tekintélynek örvendenek hazánkban az OECD kezdeményezésére megvalósuló PISA-fölmérések.³⁰ A 15 éves korosztály – mintegy 4600 7–10. évfolyamos tanuló – körében végezték el a vizsgálatot 2009 tavaszán.³¹ A földolgozott adatok szerint az iskolák 88,6 százaléka rendelkezik könyvtárral, míg Magyarországon ez az arány közel 91,4 százalék. Ezzel az értékkel azon országok között vagyunk, amelyeknek a diákjai a legjobb teljesítményt mutatták. (Például Koreában több mint 98%, Észtországban 95,45%, Hongkongban 93,55% ez az arány).³² Jóllehet közismert, hogy az iskolai könyvtárak száma hazánkban a 1990-es évektől változó ütemben, folyamatosan csökken, s a legutóbbi, 2008-as statisztika szerint a közoktatási intézmények valamivel több mint 63 százalékában van könyvtár (nem számolva a szakszolgáltató, tanácsadó intézetekkel).³³

A PISA-fölmérés adatai arról tanúskodnak, hogy azokban az iskolákban, ahol van iskolai könyvtár a tanulók is jobb eredményt érnek el. Az OECD átlagában a tanulók nemcsak 11,7 százalékkal jobban olvasnak, hanem matematikában 16 százalékkal, természettudományokban 5,2 százalékkal eredményesebbek. Ugyanezek az értékek még átütőbbek a magyar diákoknál. Nálunk a tanulóknak 23,6 százalékkal jobb a szövegértésük, 23 százalékkal a matematikai, 26 százalékkal a természettudományos műveltségük ott, ahol van iskolai könyvtár. Az nem állítható, hogy ez közvetlenül a könyvtárnak köszönhető, de egyértelmű összefüggést jelez az oktatás színvonalával.

A vizsgálat még egy vonatkozását érdemes részletesebben föl idézni. Megkérdezték a diákoktól, hogy könyveket, újságokat, magazinokat,

³⁰ NAGY Attila: Tájékozódás előtt. PISA 2006 – magyar szemmel. = Könyv és Nevelés. 10. évf. 1. sz. 2008. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/01200/01245/00037/na_0801.htm

A tudós olvasáskutató-szociológus gondolatai a 2006-os PISA-felmérés eredményeiről, tanulságairól, összekapcsolva olvasást vizsgáló magyar kutatások ki-rajzolta képpel.

³¹ <http://oecd-pisa.hu/> [2011. 05. 30.]

³² <http://pisa2009.acer.edu.au> [2011. 05. 30.]

³³ http://db.okm.gov.hu/statisztika/ks08_fm/index.html [2011. 05. 30.]

nem valamilyen feladat kapcsán, hanem kedvtelésből, milyen gyakran szoktak olvasni az iskolai könyvtárban, illetve hányszor használják ismeretszerzésre a maguk érdeklődését, hobbiját követve. Az ösztésítés megerősíti a könyvtárosok és a pedagógusok tapasztalatát: a tanulók többsége soha (never) nem olvas kedvtelésből a könyvtárban és közel ilyen az aránya azoknak, akik nem innen szerzik a tanulmányokon túli ismereteiket. A magyarországi diákok közel 62 százaléka nem a könyvtárban olvas kedvtelésből könyvet, majd 50 százalékuk nem itt lapozgat magazinokat, újságokat és mintegy 47,5 százalékuk nem innen szerzi az érdeklődéséhez, szabadidős tevékenységéhez szükséges ismereteket.³⁴

Természetesen az országok között vannak különbségek, és nagyon érdekes a legeredményesebbek közül Korea és Hongkong átlaga. Az itteni fiatalok között nem éri el a 40 százalékot azok aránya, akik nem járnak olvasgatni a könyvtárba. Hongkongban a kínai diákok csak mintegy 24 százaléka nem használja az iskolai könyvtárat érdeklődése szerinti ismeretszerzésre, de – és ezt érdemes megjegyezni – több mint 21 százalékuk havonta többször is ellátogat ezért a könyvtárba. Az OECD átlagában ez 9 százalék, Magyarország esetében pedig nem éri el az 5,5 százalékot. Visszautalva az Egyesült Királyságban végzett fölmérésre és a PISA adataira megállapítható, hogy az ázsiai fiatalok sokkal inkább használják az iskolai könyvtárat szellemi gyarapodásukhoz. Az eltérő helyszín és iskoláztatás nyilvánvalóvá teszi, hogy az iskolai könyvtárak kiemelkedő használata nemcsak a közoktatási rendszerre, hanem a fiatalok kulturális, mentális hátterére is visszavezethető.

Mindez fölveti azt a kérdést, hogy mennyire is várható el egy 15 éves fiattól, hogy a „saját maga szórakoztatására és gyönyörűs-

³⁴ Vö. PÉTERFI Rita: Mit tudunk az iskolán túli világról? Amit a 10–12 évesek az iskolai kötelező olvasmányokon kívül a maguk kedvére olvasnak. = Könyv és Nevelés. 11. évf. 2. sz. 2009. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=988>

Az Országos Széchényi Könyvtár irányításával a 2003-ban lezajlott kutatást 2008-ban újra elvégezték. A vizsgálatok a 10–12 éves gyermekek körében mérte föl a könyvtárhasználati és olvasási szokásokat.

gére” olvasson, használja az iskolai könyvtár anyagait.³⁵ Anélkül, hogy a jelenség okait kutatnánk vagy kimerítő magyarázatot kívánunk találni rá, egy megjegyzést teszünk. Nem hagyható figyelmen kívül, hogy a nyugati kultúrában ez a korosztály egyre önállóbb választásaiban, a magatartásminták követésében, és ízlésére, ítéletalkotására egyre erősebb befolyással van a korcsoport. És annak ellenére, hogy a nyugati társadalmak hangoztatják: *non scholae sed vitae...*, mégis bocsánatos az oktatási intézményekben csak a kötelezőt és nem a jövő megalapozását látni...

A PISA eredményei az iskolai könyvtárak számára nemcsak annak a lehetőségét jelzik, hogy az egyéni érdeklődés a szabadidős elfog-

³⁵ NAGY Attila: Növekvő kulturális szakadékok – az olvasás példája. = Könyv és Nevelés. 8. évf. 4. sz. 2006. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=752>

„2005 őszén (szeptember 16. és október 15. között) a Nemzeti Kulturális Örökség Minisztériumának Könyvtári Osztálya nagylelkű anyagi támogatásával egy országos, reprezentatív kutatás keretében (3674 fő) vizsgálhattuk a 18 év feletti felnőtt népesség olvasási, könyvtár és számítógép-használati szokásait.”

A könyvtári tagsággal rendelkező felnőttek aránya 1964-ben 82 százalék, 1985-ben 37,7+44,6 százalék, 2000-ben 54,6+33,7 százalék, 2005-ben 44,7+43,8 százalék volt. Az érték a legnagyobb politikai elvárások idején sem érte el a 20 százalékot, de reálisnak, a 10 százalék körüli érték tekinthető.

SONNEVEND Péter: Olvasáskultúra Észak-Amerikában. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 14. évf. 12. sz. 2005. 40–53. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00072/pdf>

A 2005-ös kanadai és 2002-es egyesült államokbeli felmérés az olvasási és könyvtárhasználati szokásokat vizsgálta. A szépirodalmat olvasók aránya valamennyi korosztályban, az elmúlt 20 évet tekintve folyamatosan csökkent. A csökkenés együtt járt az elektronikus médiumok használatának növekedésével. A közel 2000, 16 évnél idősebb kanadai megkérdezett 40 százaléka kölcsönzött legalább egy könyvet a könyvtárból.

Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Végrehajtási elvek az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozatához. In: CSÍK Tibor (szerk.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. 25. p. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

laltságok, a sport, a zene stb. révén vonzóbbá tehetik az intézményt, hanem egyértelmű fejlesztési irányt is mutatnak. Mindez teljes mértékben egyezik az IFLA és az UNESCO közösen kiadott irányelveivel: „Az iskolai könyvtárnak a fentiekén kívül a szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó dokumentumokat is be kell szereznie: népszerű regényeket (bestseller), zenei felvételeket, számítógépes játékokat, videokazettákat, videolemezeket, magazinokat, posztereket. Ezeket az anyagokat a diákokkal együttműködve kell kiválasztani, így biztosítva, hogy érdeklődésüknek, kultúrájuknak megfeleljenek, de megtartva az ésszerű erkölcsi szintet.”³⁶

Tovább folytatva az adatok tanulmányozását, a könyvtárhasználat és az olvasási készség között meglepő összefüggést találunk. Azok a diákok, akik soha vagy csak évente néhányszor mennek el kedvtelésből az iskola könyvtárába, jobban olvasnak, mint akik ennél gyakrabban járnak. Azok viszont, akik – saját bevallásuk szerint – hetente többször is ellátogatnak ezért a könyvtárba, általában a legrosszabbul olvasnak. Mivel a diákok maguk nyilatkoztak a gyakoriságról, fölmerülhet, hogy a kevésbé jól olvasók jobban meg akartak felelni, illetve ellensúlyozni akarták az eredményeiket. De olyan általános a jelenség, hogy ez a magyarázat önmagában elégtelen. Ahogy a *minél többet tanul, annál többet tud* állítás nem állja meg a helyét, úgy a *minél gyakrabban jár könyvtárba, annál jobban olvas* sem igazolódik. A szabályt erősítő kivétel – tehát ahol *első a könyvtárban, első az olvasásban...* megvalósul – az a 2009-es első helyezett, Korea.

Magyarország vonatkozásában két dolgot mindenképpen érdemes kiemelni. A PISA-fölmlérés megerősítette, hogy a diák nem jön be magától a könyvtárba. És nem elég folyamatosan jelen lenni az isko-

³⁶ Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Végrehajtási elvek az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozatához. In: CSÍK Tibor (szerk.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet - Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. 25. p. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>]

lai életben, könyvtári órákat tartani, csak a könyvtárban elvégezhető feladatokat adni stb. Ahhoz, hogy a diákok maguktól is indíttatást érezzenek a könyvtárhasználatra, a foglalkozások, rendezvények továbbfejlesztésén túl, új módszerek kialakítása szükséges, melyek differenciáltabbak, a korcsoportok igényeit jobban figyelembe veszik, illetve jobban építenek az érdeklődésére. Az adatok arra is rámutatnak, hogy hazánkban nagyon jelentős – mintegy 24 százalékos – különbség van a könyvtárral rendelkező iskolák diákjainak teljesítménye és a gyűjteményt nélkülözők között. Lehet és kell tiltakozni az iskolai könyvtárak számának további csökkenése ellen, lehet és kell alaposabb és innovatívabb munkát elvárni a könyvtárosoktól és a pedagógusoktól. A tíz éve folyó PISA-vizsgálatok is bizonyítják azonban, hogy a magyar diákok teljesítménye az adott keretek között lényegesen már nem javítható, az előrelépéshez a közoktatási rendszer megváltoztatása szükséges.

Következtetések

Az iskolai könyvtáraknak fontos, mással nem pótolható szerepük van az olvasásfejlesztésben, a kulturális tevékenységek támogatásában. Oktatási feladataik egyre fontosabbak a formális és nem formális képzés területén, az informális tanulás vonatkozásában.

Az IFLA és az UNESCO közös kiáltványa fölhívja a figyelmet arra, hogy az iskolai könyvtárak fontosságát hangsúlyozni kell különösen a döntéshozók és az oktatás- és kultúrpolitika szakembereinek.³⁷ Ugyanakkor szükségesnek tartja arra ösztönözni a közoktatás irányítóit, hogy az iskolai könyvtárakkal és azok munkatársaival szembeni, az IFLA és az UNESCO által is megfogalmazott elvárások teljesítése érdekében értékelési rendszert dolgozzanak ki az érintettek bevoná-

³⁷ Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. In: CSÍK Tibor (szerk.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. Budapest. 2006. 16. p. [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

sával.³⁸ A gyűjtemény építése éppen úgy megköveteli a tervezhetőséget, mint a tanítás, az elért eredmények fölmutatásához szükséges a mérés és az értékelés. (Az olvasás és az iskolai könyvtárak kapcsolatának tanulmányozásához például csak a PISA áll rendelkezésre mint rendszeres, reprezentatív és „független” fölmérés.

Az iskolai könyvtáraknak folyamatosan meg kell újulniuk az állományuk és szolgáltatásaik, a rendezvények tartása és az oktatás területén egyaránt. Így hatékony támogatást tudnak nyújtani a közösségi, szabadidős programok és olvasáskampányok lebonyolításához. Ahhoz azonban, hogy értékálló és fenntartható eredmények szülessenek, az iskolai könyvtáraknak módszertani segítséget szükséges kapniuk.

Az iskolai könyvtárak megújítása érdekében kezdeményezni kell a közoktatás könyvtárügye számára koncepció kidolgozását. Az új tervezet feltérképezné az iskolai könyvtárak helyzetét, s meghatározná azokat a lépéseket, amelyek alkalmassá teszik az intézményt a XXI. század igényeinek való megfelelésre. A koncepció előkészítésénél mindenképpen figyelembe kell venni a nemzetközileg elismert normatív dokumentumokat és a bevált gyakorlatokat.

A megújulás a legszélesebb szakmai kör bevonását igényli, eszmecserék és viták nélkül nem fog menni. Félre kell azonban tenni a gravaminális érvelést, nem szabad engedni, hogy a szakmai fórumok az egyéni ambíciók kielésének, mások kiszorításának és a megosztásnak az eszközei legyenek. Be kell látni, hogy az iskolai könyvtárosok helyett az iskolai könyvtárosok érdekében senki nem fog küzdeni. Továbbá feladatából adódóan a szakmai érdekképviselőnek is rendelkeznie kell egy, már kidolgozott és általánosan ismert állásponttal, amelynek a támogatását kéri, és amellyel indulhat a tárgyalásra a döntéshozókhoz. Kezdődjön tehát a munka!

A tanulmány eredeti változatának megjelenési adatai:

CSÍK Tibor: Olvasásfejlesztés, olvasásnépszerűsítés a könyvtárban. = Könyv és Nevelés. 13. évf. 2. sz. 2011. 16–29.p.

A DIGITÁLIS BENNSZÜLÖTTEK ÉS AZ OLVASÁS

Az olvasás és a könyvtárhasználat kapcsolata a felmérések tükrében

Oktatás és könyvtár

1276-ban a főúri családok közötti hatalmi viszály oda vezetett, hogy a nádor fegyveres csapatai kirabolták és föléggették Veszprémet, a magyar királynékat koronázó püspök székvárost. A királynak jelentést tevők külön kiemelték, hány ezer márka értékű könyv semmisült meg az eddig példa nélküli pusztítás következtében. A fölprédált könyvek között voltak azok is, melyeket a veszprémi káptalan mellett működő iskolában, az ország egyik legbefolyásosabb iskolájában használtak. A kiskorú IV. László király kormányzata számos intézkedéssel, adományokkal próbálta enyhíteni a károkat, s biztosítani – a nem kis túlzással a párizsihoz hasonlított intézményben (*liberalium artium studia*) – az oktatás folytatását.¹

¹ „...a veszprémi egyháznak adja a somogyi ispán által Fuk-on szedett vámrészt kárpótlásul a károkért, amelyeket az egyház az által szenvedett, hogy a Veszprém városában levő iskolát (*liberalium artium studia*), amely olyan, mint Franciaországban a párizsi, elpusztították, s hogy a megszakadt oktatás folytatódhassék.” 1276. november 18-áról keltezett oklevél SZENTPÉTERY Imre – BORSA Iván: Az Árpád-házi királyok okleveleinek kritikai jegyzéke II. kötet 2–3. füzet 1272–1290 (Magyar Országos Levéltár kiadványai, II. Forráskiadványok 9.). Budapest, Magyar Országos Levéltár, 1961. 173. p.

SZABÓ Károly: Kun László 1272–1290. Budapest, Méhner Vilmos kiad. 1886. [online] [2019. 09. 30.] <http://mek.niif.hu/05600/05600/html/>

BÉKEFI Remig: A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig. Budapest, 1910. 369. p.

Az európai uralkodók és az egyházfők a kor elvárásainak eleget téve vagy hírnevüket öregbítendő alapítottak iskolát és gyarapították azok könyvtárait, de voltak akik kötelességüknek tartották, s meggyőződésből tették ezt. Bár a humanisták a középkort mélyen lenézték és sötétnek tartották, majd a szellem embere az újkorban meg volt győződve arról, hogy tudása valamennyi korszak eredményét fölülmúlta, azonban a könyvtár nélkülözhetetlenségét az ismeretátadásban, soha nem vonták kétségbe. Így a középkorban létrehozott és még ma is működő iskolák nemcsak múltjukra büszkék, hanem modern könyvtárakra is. Elsődleges fontosságúnak tekintik, hogy leendő tanítványaiknak bemutassák az intézmény gyűjteményét, bizonyítandó minden rendelkezésre áll az eredményes tanulmányokhoz. (Két angol példa a középfokú oktatást végző iskolákra és könyvtáraik bemutatására: az 1382-től működő, püspöki alapítású Winchester College <<http://www.winchestercollege.org/>>, az 1440-es királyi alapítású Eaton College <<http://www.etoncollege.com/>>).

Az 1950-es évek végén megszületett az „információs kor” elnevezés, s a társadalmat már tudásalapúnak szokás mondani, az új évezred pedig új megosztottságot hozott: digitális bennszülöttekre és digitális bevándorlókra választva szét a tanulóközösséget. Az elnevezés megalkotója, Marc Prensky úgy látja, hogy a digitális technológiák használatába beleszületettek gondolkodása és információkezelése alapjaiban eltér a megelőző nemzedékekétől. S ezt a szakadékot mindeképpen figyelembe kell venni az oktatás „romló” minőségének megítélésében, továbbá elkerülhetetlen az új tartalmak és módszerek kidolgozásakor építeni a virtuális világban elsajátított készségekre.²

² PRENSKY, Marc: Digital natives, digital immigrants. In: On the Horizon. MCB University Press. 9. évf. (2001.) 5. 1–6. p. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>

Mérések és a vizsgálat tárgya

A kétezres évektől a magyar közoktatásában is olyan diákok tanulnak, akiknek már természetes a számítógép, a videojáték, a digitális zenelejátszó, a videokamera, a mobiltelefon és más digitális kütyük használata. Az elmúlt évtizedben a tanulók körében végzett független mérések alapján azt kutatjuk, milyen összefüggés mutatható ki az oktatás, elsősorban is az olvasástanítás eredményessége és a könyvtárhasználat között, arra keressük a választ, miként olvasnak a diákok a kötelezőn túl.

A fölhasznált adatok elsődleges forrása két nemzetközi fölmérés. Az OECD kezdeményezésére folyó, az olvasást, a matematikai és természettudományos ismereteket értékelő vizsgálat a PISA (Programme for International Student Assessment), amely 2009-ben mintegy 4.600, 15 év körüli magyar diák és oktatóik, valamint iskolájuk bevonásával zajlott le. (<<http://www.pisa.oecd.org> > <http://oecd-pisa.hu/>>) Az értő olvasást vizsgáló PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study – TIMSS & PIRLS Study Center), amely 2001-ben és 2006-ban mintegy 4.000, 10 év körüli magyar diák és oktatóik, valamint iskolájuk bevonásával zajlott le. (<<http://timss.org/>>, <<http://pirls.hu/>>) A fiatalok olvasási tevékenységét vizsgáló kutatások közül harmadikként az egyesült királyságbeli NLT (National Literacy Trust) 2010-es munkáját használtuk föl <<http://www.literacytrust.org.uk>> A felmérésben 8 és 17 év közötti diákok (18.141 fő) vettek részt, akiknek a többsége 11–13 éves volt.³

A nemzetközi fölmérések esetében terjedelmi okokból nem vehetünk figyelembe valamennyi részt vevő ország adatait. A kiválasztás fontos szempontja volt, hogy megismerjük a nyugati civilizáció meghatározó nemzeteinek eredményeit. Az összehasonlíthatóságot szolgálja a hasonló lélekszámú és európai kultúrájú országok, valamint a

³ CLARK, Christina: Setting the baseline. The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading – 2010. London, National Literacy Trust. 2011. [online] [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541400.pdf>

kelet-közép európai volt szocialista államok szerepeltetése. A vizsgálatból kimagasló eredményeik miatt nem lehetett kihagyni például Koreát, Hongkongot és Ausztráliát.

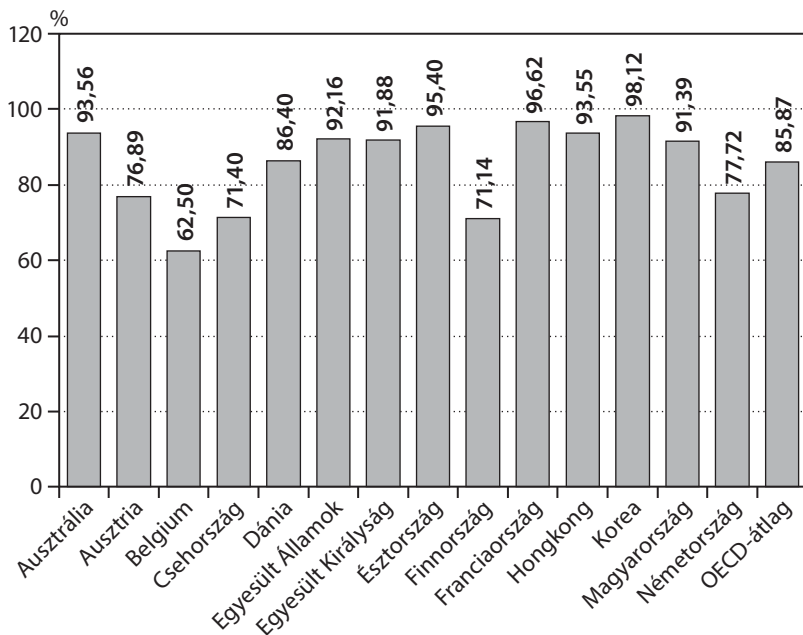
Könyvtár az iskolában

A 2009-es PISA-vizsgálat szerint az OECD-országok tanulói között a magyar diákok közepes teljesítményt értek el. A szövegértésből az országok majd két harmada megelőz minket, és utolsó előttiek vagyunk az OECD átlagmezőnyében, matematikából még hátrább állunk a rangsorban, a természettudományokból mutatott teljesítmény a legjobb, a rangsor a közepénél kicsit jobb helyezést hozott.⁴

A vizsgálat – az oktatás körülményeit fölmérendő – rákérdez arra is, hogy van-e az iskolának könyvtára. (1. ábra) A válaszok összesítéséből az derül ki, hogy a vizsgálatban részt vevő magyar iskolák több mint 91%-ában van iskolai könyvtár. Ezzel megelőztük az OECD átlagát (85,87%), valamint Ausztriát (76,89%) és Csehországot (71,40%), melyek nemcsak területben és lélekszámban hasonlóak, hanem a több évszázados közös múlt által is. Az Egyesült Királyságban (91,88%) valamivel több iskola rendelkezik könyvtárral, a legjobb arányt Franciaország (96,62%) és Korea (98,12%) mutatta. Hozzájuk képest a híresen jó könyvtári ellátással rendelkező Dánia és az eredményességi rangsorban olvasásból és matematikából második, természettudományból pedig első helyezést elérő Finnország kb. 71%-os értéke meglehetősen alacsony.

⁴ PISA 2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Budapest, Oktatási Hivatal, 2010.

1. ábra: Könyvtár az iskolában – PISA 2009



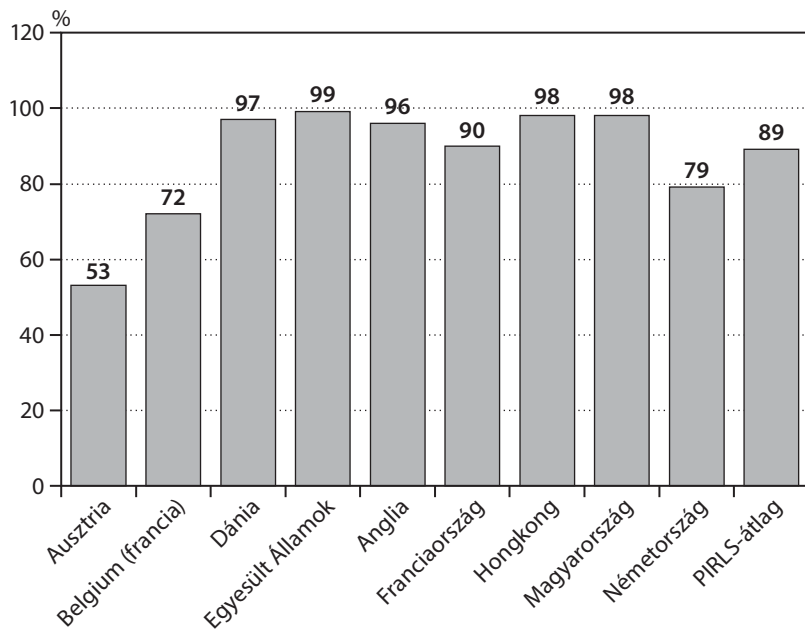
A 2006-ban lefolytatott PIRLS-vizsgálatban a magyar diákok szövegértése igen jó helyezést ért el. A PISA és a PIRLS fölmérése nem teljesen azonos országokban történt, és a résztvevők között ország-részek, tartományok is szerepelnek. A magyar tanulók eredménye a rangsorban alig marad az első harmadtól.⁵

A PIRLS adatlapján számos, könyvtárakhoz kapcsolódó kérdés található: van-e iskolai könyvtár (2. ábra), mennyi a könyv- és folyóirat-állománya, van-e osztálykönyvtár, mekkora az állománya, milyen a kölcsönző a diákok aránya stb. A sokféle kérdés egyértelműen jelzi a téma fontosságát és utal a minőségfejlesztés szempontjaira. Elsőként

⁵ PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Oktatási Hivatal: Budapest, 2007. [on-line] [2019. 09. 30.] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresek/pirls/pirls2006_jelentes.pdf

arra keressük a választ, hogy milyen arányban található az iskolákban könyvtár. A magyar 98%-os átlag a legjobbak közé tartozik, bár az adatszolgáltatók túlnyomó többségének 90%-ot meghaladó az értéke. A 70%-nál nagyobb arányt mutatók csoportját mintegy öten alkotják, négyen vannak a 39–53% közöttiek csoportjában. Érdekes, hogy míg a Belgium flamand iskoláinak csak 43%-ban található könyvtár, addig Moldovában, Lettországból vagy az Orosz Föderációból ez az arány 100%. A különbség rávilágít az adatok összemérhetőségének kérdésére, ami a nemzetközi fölméréseknél mindig fölmerül, és ami nem oldható meg szigorú definíciók bevezetésével.

2. ábra: Könyvtár az iskolában – PIRLS 2006



A 2008-as magyar statisztika nem mutat olyan szép képet, mint a PISA vagy a PIRLS fölmérése. A hozzáférhető adatok szerint az ország közoktatási intézményeinek valamivel több mint 63 %-ában

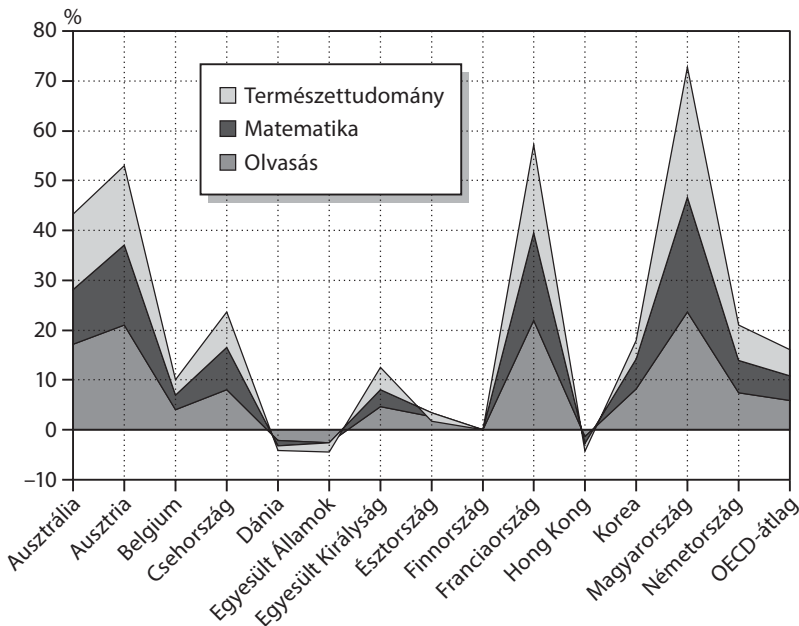
volt könyvtár (nem számolva a szakszolgáltató, tanácsadó intézetekkel).⁶ Közismert tény, hogy a rendszerváltás óta eltérő ütemben, de folyamatosan csökkent az iskolai könyvtárak száma, amely azonban sem akkor, sem korábban nem érte el a 90%-ot. A vizsgálatba bevont magyar intézményeknek tehát jobb a könyvtári ellátottsága, mint az országos átlag. Mindezt szem előtt kell tartani elsősorban az eredmények megítélésekor, de az összemérhetőség és a reprezentativitás tekintetében is.

Az IFLA és az UNESCO iskolai könyvtárakról szóló kiáltványa hangsúlyozza, milyen fontos a könyvtár az oktatásban betöltött szerepének pontos bemutatása.⁷ Vizsgáljuk tehát meg, jobb eredményt érnek-e el azok a diákok, akik olyan intézményben tanulnak, ahol van könyvtár. Az OECD átlagában, ha kis mértékben is, de eredményesebbek azok a tanulók, akiknek az iskolájában van könyvtár. (3. ábra) A magyar diákok esetében a különbség meglepően nagy. Nálunk a tanulónak 23,6 %-kal jobb a szövegértésük, 23 %-kal a matematikai, 26 %-kal a természettudományos műveltségük ott, ahol van iskolai könyvtár. Ha nem is ilyen nagy, de jelentős eltérést találunk az ausztriai, a csehországi és a franciaországi eredményekben. Dánia, az Egyesült Államok, Finnország és Hongkong diákjainak teljesítményében nincs lényeges különbség. Az Egyesült Királyságban átlag alattiak, Koreában átlagosak, Németországban némileg átlag fölöttiek a mért értékek.

⁶ Közoktatási Statisztikai Adatok 2008 [on-line] [2011. 10. 31.] http://db.nefmi.gov.hu/statisztika/ks08_fm/index.html

⁷ Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. In: CSÍK Tibor (szerk.): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Intézet-Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2008. 16. p.[online] [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

3. ábra: Könyvtár és eredményesség – PISA 2009



Az természetesen nem állítható, hogy az iskolai könyvtár ilyen közvetlen hatással van diákok tanulmányi eredményére. Ahogy az sem tagadható, hogy a könyvtár léte összefüggést mutat az oktatás színvonalával, s hiánya jelezheti az iskola leszakadását. Az okok teljes föltárása a közoktatás egészének elemzését kívánná, a tudásátadás és a tudásgazdálkodás társadalmi alrendszerének átfogó vizsgálatára lenne szükség.

A közoktatás könyvtárügye

Az adatok értelmezésében mindenképpen alapvető a társadalom és az iskolai könyvtárak viszonyának, ezen belül is a közoktatás könyvtárügye létrejöttének áttekintése. Hazánk esetében vegyük kiindulásnak a kiegyezés utáni 1868. XXXVIII. ún. népoktatási törvényt. A törvényt benyújtó báró Eötvös József (1813–1871) konzervatív-liberális

eszméinek és a haladás elvnek megfelelően számos kötelezettséget rótt a társadalomra. A legismertebb a tankötelezettség kimondása, de a jogszabály az iskolai könyvtárakról is rendelkezett, az iskolaszékek feladatává téve fölállításukat.

A nemzeti haladás iránti elkötelezettség mellett nagy hagyománya van nálunk a még oly jó törvények be nem tartását mentegetni. Például majd két emberöltővel később, olyan szellemi nagyság, mint Móra Ferenc (1879–1934) még mentegeti a tankötelezettséget be nem tartó napszámosokat, kisparasztokat. A magyar közoktatást európai szintre emelő Trefort Ágoston (1817–1888) számos rendelettel próbálta elérni a törvény iskolai könyvtárakra vonatkozó részének végrehajtását. Gondok legfőképpen az alsófokú iskoláknál voltak, mert a jelentős társadalmi emelkedést biztosító középfokú intézmények, elsősorban a neohumanista elvek szerint tanító gimnáziumok adtak a könyvtárakra, szépen gyarapították gyűjteményét.

Az 1882. január 31-én kiadott vallás- és közoktatásügyi miniszteri rendelet (12.196/1881) ma is érvényes módon határozza meg az iskolai könyvtár feladatait az alsófokú oktatásban:

„1. Meghagyatik, hogy minden népoktatási intézetben iskolai, ifjúsági és a hol csak kivihető, népkönyvtárak állíttassanak; azért mivel ezek hathatós eszközök a népnevelés előmozdítására.

2. Az iskolai-, ifjúsági- és népkönyvtárak céljaiknak csak úgy felelhetnek meg, ha a tanítók a gyermekekben már a nevelés alsó fokán felkeltik az olvasás vágyát.

3. A felkeltett olvasási vágy a tanítás minden következő fokán rendszeresen tovább fejlesztendő az ifjúsági könyvtárak használatása által.”⁸

⁸ NEMÉNYI Imre: Ifjúsági könyvtárak, ifjúsági olvasmányok a nevelés szolgálatában. Budapest, Lampel Róbert, 1902. 22. p. [2019. 11. 09.] <http://mek.oszk.hu/15600/15690/15690.pdf>

GODA Beatrix: Ifjúsági könyvtárak, ifjúsági olvasmányok, nevelés. Törekvések a századfordulón. = Könyv és Nevelés. 2. évf. 3. sz. 2000. 132–137. p. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=155> [2011. 10. 31.]

Némi késéssel, a XIX. század végére hazánkban is lezajlott az ún. tipográfiai robbanás, s a társadalom egyre szélesebb rétegei fértek hozzá a könyvek, folyóiratok, egyéb nyomtatott források révén az ismeretekhez. Az oktatásirányítók minden erőfeszítése ellenére azonban a könyvtárral rendelkező közoktatási intézmények aránya nem nőtt, hanem csökkent. Ezért 1902-ben báró Wlassics Gyula (1852–1937) rendeleti úton (1158/1902. VKM rendelet) kívánta elérni az iskolai könyvtárak számának növekedését, és fölállította a közoktatás könyvtárügyét irányító testületet, a Népiskolai Ifjúsági Könyvtárakat Intéző Bizottságot (NIKIB).⁹

Magyarországon tehát meghatározó szerepe volt az államnak a közoktatás intézményeinek kialakításában, az iskolai könyvtárak létrehozásában. Fontos rámutatni, hogy a kulturális terület irányítói az iskolai könyvtárak továbbfejlesztéseként, mintegy azokra építve kívánták megoldani a köz könyvtári ellátását.¹⁰ Az Osztrák-Magyar Monarchia nyugati tartományaiban – a mai Ausztriában és Csehországban – is jogszabályok kezdeményezik az iskolai könyvtárakat az 1870-es évektől. Franciaországban a második császárság idején először rendelet, majd 1862-től törvény szabályozza az iskolai könyvtárak ügyét.¹¹ Ahogy láttuk, ezen államok diákjainak teljesítménye jelentékenyen rosszabb azokban az iskolákban, ahol nincs könyvtár.

Az angolszász országokban ahogy az oktatás, úgy a könyvtárak ügye sokkal inkább a társadalmi önszerveződésből indult. Az Egyesült Királyságban a könyvtárak alapítói és fenntartói az önkormányzatok (például Manchester, London), a társulások és a gazdag adományozók. A törvényi rendelkezések elsődleges szerepe a társadalmi

⁹ GODA Beatrix: Az iskolai könyvtárak helyzete a századfordulón. = Könyv és Nevelés. 3. évf. 4. sz. 2001. 78–81. p. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=272> [2019. 09. 30.]

¹⁰ Vö. Szabó Ervin és Gulyás Pál vitája a népkönyvtárak szervezéséről. KATSÁNYI Sándor: Szabó Ervin és az iskolai könyvtárak. = Könyv és Nevelés. 7. évf. 1. sz. 21–28. p. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=522> [2019. 09. 30.]

¹¹ NEMÉNYI Imre (1902) 43. és 52. p.

szokások, az eltérő gyakorlat szabályozása a nemzet céljai érdekében. Ezzel magyarázható, hogy az iskolai könyvtárak majd csak a XX. században kerülnek bele a jogszabályokba. Az Egyesült Államok az első között volt XIX. században az írni-olvasni tudók arányát tekintve, és a könyvtárak társadalmi elfogadottsága is kiemelkedő. Az iskolák könyvtárainak szövetségi szabályozása azonban az 1920-as években kezdődött.

Dánia és Finnország közkönyvtárai is társadalmi kezdeményezésre alakultak. Az iskolai könyvtárakat Dániában csak 1931-ben nevesítette törvény.¹² Az iskola és a könyvtár mind Dániában, mind Finnországban egymástól elválaszthatatlanul működött. A XX. század első éveiben a külső szemlélő a dániai Helsingforsban az „egész napos nevelés” eszményi képét láthatta:

„...gyönyörűség volt látni a különböző nagyságú 8–14 éves aprónepet olvasmányaiba elmélyedve.[...] Az érkező gyermekek halkan és lábujjhegyen járva, hogy a többit ne zavarják, jelentkeztek a dobogón ülő könyvtárosnál és kértek olvasnivalót. Nagyrészt olyan gyermekek, kiknek szülői késő estig vannak munkában elfoglalva; őket pedig 4-5 órakor bocsájtják el az iskolából, honnan némelyek egyenest ide tartanak, és itt vagy szépen megtanulják a leckeiket vagy olvasnak mindaddig, amíg a falon függő óra nem mutatja azt az időt, mikor szülőiket már otthon találhatják. Ekkor szép csendben visszaszolgáltatják a használt könyvet és távoznak. A tanítójuk által kiállított igazolvány alapján mindegyik gyermek otthoni használatra is kaphat a könyvtárból olvasmányt kölcsön.”¹³

A skandináv országokban a könyvtár sokkal inkább kötődött a közösséghez, szerves részét képezte az életnek, s fenntartását sem törvény kezdeményezte. A finn és a dán diákok teljesítményét a 2009-es PISA adatai szerint lényegesen nem befolyásolta, hogy az iskolájukban van-e a könyvtár.

¹² SVANE-MIKKELSEN, Jorgen: The library system in Denmark. Copenhagen, Royal School of Library and information science, 1997. 53. p.

¹³ NEMÉNYI Imre (1902) 71. p.

Könyvtár és olvasás

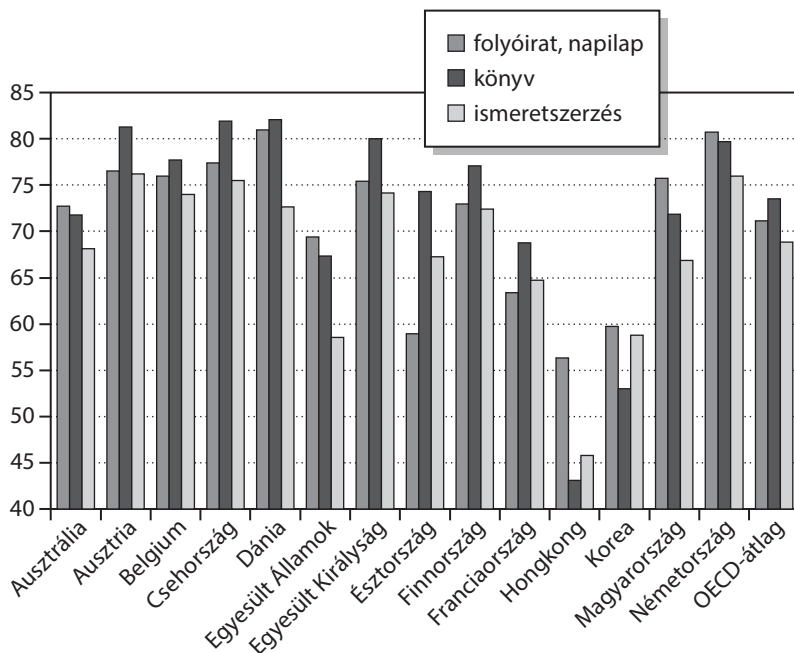
A PISA-felmérésben a diákoktól választ vártak arra, hogy milyen gyakran használják az iskolai könyvtárat élményszerző olvasásra, tehát nem iskolai feladat kapcsán, és hasonlóképpen hányszor használják ismeretszerzésre, saját érdeklődésük szerint. Az OECD összesítése egybevág a könyvtárosok és a pedagógusok tapasztalatával: a tanulók többsége nem olvas önszántából a könyvtárban és közel ilyen az aránya azoknak, akik nem innen szerzik a tanulmányokon túli ismereteiket. A magyar tanulók majd 62 %-a nem a könyvtárban olvas kedvtelésből könyvet, közel 50 %-uk nem itt lapozgat magazinokat, újságokat és mintegy 47,5 %-uk nem innen szerzi az érdeklődéséhez, szabadidős tevékenységéhez kapcsolódó ismereteket.

Az országok között persze vannak különbségek, az OECD átlagától eltérnek a legeredményesebbek közül Korea és Hongkong adatai. Az itteni diákok között 40% alatt van azok aránya, akik nem járnak olvasgatni a könyvtárba. A hongkongiak csak mintegy 24 %-a nem használja az iskolai könyvtárat érdeklődése szerinti ismeretszerzésre, és igen magas, 21 %-ot meghaladó azok aránya, akik havonta többször jönnek ezért. Az OECD átlagában ez 9 %, Magyarországon pedig nem éri el az 5,5 %-ot.

A PISA adatai alapján megállapítható, hogy a tanulók – ha rajtuk múlik – mit olvasnak a legkevésbé. (4. ábra) A diákoknak ötfokú skálán kellett megadniuk, milyen gyakran látogatnak el a könyvtárba azért, hogy kedvtelésből könyveket, folyóiratokat és napilapokat, vagy ismeretterjesztő irodalmat olvassanak. A három olvasmánytípus elutasítottságának összehasonlításában az ötös skála első két gyakorisági kategóriáját – „soha” és „évente néhányszor” – nemleges válasznak tekintettük. Az OECD átlagában a könyv köti le legkevésbé a tanulókat, nem ennyire elutasítottak a folyóiratok és az újságok, és a rangsor élén – a legkisebb ellenérzést kiváltva – az ismereteket saját érdeklődés szerint bővítő olvasmány iránt áll. Az átlagtól az egyes országok adatai jelentősen eltérnek, például Koreában és Hongkongban a könyvek elutasítottsága a legkisebb, a magyar diákok legkevésbé

folyóiratokat, újságokat olvasnak. Az eltérések magyarázásához számos körülmény ismerete volna szükséges, például milyen a gyűjtemény összetétele, hány magazin közül lehet választani. Az IFLA és az UNESCO iskolai könyvtárakról szóló irányelvei¹⁴ szerint a gyűjtemény elengedhetetlen része a diákokat érdeklő, a szabad idő eltöltését segítő folyóiratok, sőt, számítógépes játékok is.

4. ábra: Ha a diák maga választhat, mit olvas a legkevésbe – PISA 2009



¹⁴ Az IFLA/UNESCO irányelvei szerint az iskolai könyvtárnak legalább 2.500 kötet könyvvel kell rendelkezni, ill. 10 kötetnek kell jutni egy diákra. A gyűjtemény legalább 60%-a szakirodalom, a többi a szabadidős tevékenységhez kapcsolódó dokumentum (regény, magazin, zene, film, számítógépes játék stb.).

The IFLA/UNESCO School library guidelines. 2002. 9. p. [online] [2019. 09. 30.] <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>

Az Egyesült Királyságban 2009-ben az NLT végezte vizsgálat a lényeges kérdésekben megerősíti a PISA-fölmérés eredményeit. Az adatok azt mutatják, hogy a könyvtárhasználat és az értő olvasás között szoros kapcsolat van. Az átlagosan vagy annál jobban olvasók között közel háromszor annyian vallották magukat könyvtárhasználónak, mint nem könyvtárhasználónak. Az iskolai könyvtárat használók körében a lányok aránya nagyobb a fiúkénál, és az életkor előrehaladásával a fiúk könyvtárba járása gyors és jelentős visszaesést mutat. A vizsgálat szerint tíz tanuló közül kettő „zavarba jönne”, ha társai az iskolán kívül olvasni látnák. Ahogy a diákok nőnek egyre nagyobb a kortárs csoport befolyása a fiatalokra.

Az NLT fölmérése megvizsgálta a tanulók etnikai, kulturális hátterét is. Az eredmények egyértelműen igazolták a kulturális háttér, a család közvetítette hagyományok befolyását a könyvtárhasználatra. Az Egyesült Királyságban élő ázsiai (pakisztáni, indiai, kínai stb.) családok gyerekeinek több mint 80 %-a könyvtárba járó, a kevert etnikai hátterűek (fehér-fekete, fehér-ázsiai stb.) közel 70 %-a, az ún. fehérek (brit, ír stb.) közel 68 %-a és az ún. feketék (afrikaiak, karibiak) több mint 67 %-a. Az NLT és a PISA adatai egyaránt azt mutatják, hogy ázsiai fiatalok sokkal inkább használják az iskolai könyvtárat mind a feladatokból adódóan, mind kedvtelésből. Az eltérő helyszín és iskoláztatás nyilvánvalóvá teszi, hogy az iskolai könyvtárak kiemelkedő használata nemcsak a közoktatási rendszerre, hanem a fiatalok kulturális, mentális hátterére is visszavezethető. A szellemi gyarapodás fontosságát a nyugati kultúra is elismeri – „Non scholae sed vitea...” –, de sokkal kevésbé tekintik úgy, mint „befektetés a jövőbe”.

Az Egyesült Királyságban azt is megkérdezték a diákoktól, hogy miért járnak szívesen az iskola könyvtárába. A válaszlehetőségek között a tanulók döntésük indoklásaként a következő sorrendet állították föl: a könyvtár érdekes olvasnivalókkal rendelkezik, barátságos hely, számítógépei vannak, sok egyéb anyagot is találni, a barátaim is ide járnak, itt magam választhatok. A sorrend értelmezésében fontos figyelembe venni, hogy az NLT-vizsgálatban a diákok többsége 11–13 éves volt, és az idősebb tanulók a szigetországban is kevésbé látogatják

a könyvtárat. Ettől függetlenül nagyon tanulságos, hogy a diákoknak milyen elvárásaik vannak az iskolai könyvtárral szemben: érdekes, válogatásra ösztönző gyűjtemény, barátságos közösségi tér számítógépekkel... Érdemes volna a magyar iskolásokat is megkérdezni erről!

A PISA fölmérése az értő olvasás és a könyvtárlátogatás gyakorisága között érdekes összefüggésre világít rá. Azok a diákok, akik soha vagy csak évente néhányszor mennek el saját kezdeményezésre az iskola könyvtárába, jobban olvasnak, mint akik ennél gyakrabban járnak. (5. ábra) Azok viszont, akik – saját bevallásuk szerint – hetente többször, kedvtelésből is meglátogatják a könyvtárat, általában a legrosszabbul olvasnak. Mivel a diákok maguk nyilatkoztak a gyakoriságról, magyarázatként fölmerülhet, hogy a kevésbé jól olvasók jobban meg akartak felelni, illetve ellensúlyozni akarták az eredményeiket. A jelenség azonban teljesen általános, szinte csak egy kivétel van, a 2009-es első helyezett Korea. Gondolhatunk arra is, hogy a XIX. században a túlzásba vitt olvasásról azt tartották, nem fejleszti az irodalmi ízlést; a XX. század utolsó harmadában az ismertterjesztő tévéműsorok állandó nézőiről állapították meg, hogy tudásuk növekedése nagyon is korlátos; így a szövegértése sem azoknak a diákoknak lesz jó, akik túl sűrűn járnak a könyvtárba kedvtelésből olvasni.

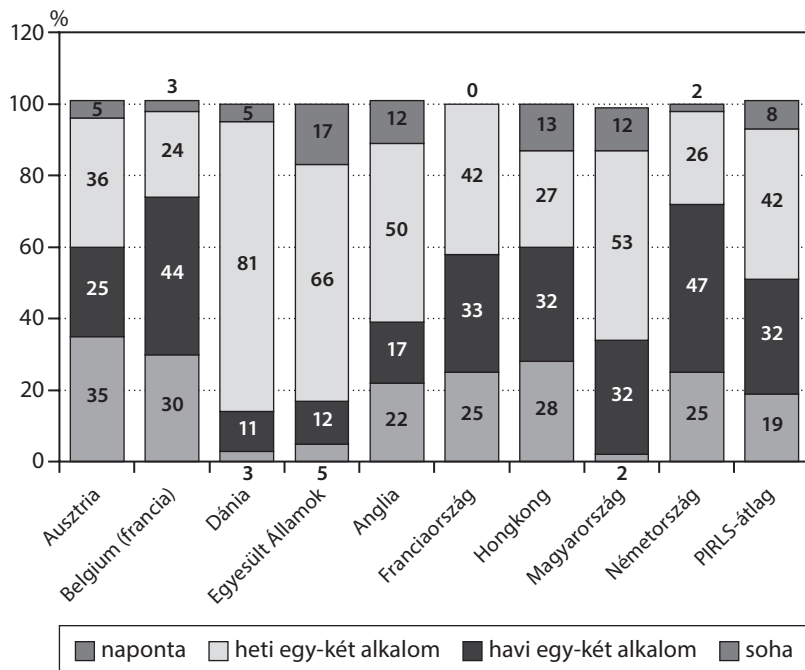
5. ábra: A szövegértés eredményessége és az élményszerző olvasás gyakorisága a könyvtárban – PISA 2009

Olvasásgyakoriság Szövegértés	soha	évente néhányszor	havonta	havonta többször	hetente többször
Magyarország (494)	490	510	492	502	473
Korea (539)	515	539	548	562	557
Hongkong (533)	514	541	533	547	534
OECD-átlag	492	506	497	502	484

A PIRLS a 10 év körüli diákok könyvtárlátogatását a pedagógusok jelentése alapján vizsgálta. (6. ábra) A látogatások gyakorisága tekintetében a magyar tanulók kiemelkednek a nemzetközi mezőny-

ből. Csak 2 %-uk nem látogatja a könyvtárat szinte soha, viszont 32% havi, 53% heti egy-két alkalommal, 12% szinte naponta. A PIRLS átlagában ugyanez: 19%, 32%, 42%, 8%. Az eredmények alapján Magyarország a Dánia és az Egyesült Államok alkotta élbolyban van.

6. ábra: Könyvtárlátogatás – PIRLS 2006



A PIRLS adatai szerint a magyar diákok szövegértésből elért jó helyezése tehát együtt járt a kiemelkedő könyvtár-látogatási gyakorisággal és az iskolán kívüli olvasás átlagon felüli arányával¹⁵. Az ered-

¹⁵ PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Budapest, Oktatási Hivatal. 2007. 39–44. p. [online] [2019. 09. 30.] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresek/pirls/pirls2006_jelentes.pdf

ményhez biztosan hozzájárult az is, hogy a magyar szülők sokat foglalkoznak a kisgyerekeikkel. Ami úgy jelenik meg a PIRLS-ben, hogy hazánk az élvezőnyben van az olvasást előkészítő otthoni tevékenységekben (például fölolvadás, történetmesélés, dalok és mondókák, játékos ismerkedés a betűkkel és az írással – Early Home Literacy Activities). Ezen túlmenően az sem hagyható figyelmen kívül, hogy színvonalas gyermekkönyvek széles választéka áll a szülők rendelkezésére. (A magyar gyermekirodalom fölvirágzása visszavezethető az 50-es évek diktatúrájához, amikor számos alkotó fordult a szépirodalom ezen ágához, hasonló okból a cseh irodalom remek bűnügyi regényekkel gyarapodott.) A 2005–2010 közötti időszakban megjelent gyermek- és ifjúsági könyvek mintegy kétharmada a 6 éven aluli korosztálynak szólt, kevesebb mint negyede a 6–14 éveseknek és a 14 éven felülieknek íródtak aránya pedig nem éri el a 10 százalékot.¹⁶

A PIRLS és a PISA eredményeit összevetve megállapítható, hogy a 10 éves magyar diákok szövegértése jó a nemzetközi összehasonlításban, a 15 éveseké viszont nagy visszaesést mutat. A pedagógusok és a szülők tapasztalata is az, hogy a 15 éves korosztály szövegértése ténylegesen rosszabb lehet, mint 10 éveseké, ezért az eredmény nemcsak rangsorbeli visszaesést jelent. Az NLT több korosztályra kiterjedő fölmérése számszerűsítette, hogy az életkor előrehaladtával a diákok olvasáshoz való viszonya erősen megváltozik. Ez azonban valamennyi hasonló kultúrájú országra igaz, ezért nem magyaráz ilyen jelentős hanyatlást. Számos ország, amelynek a diákjait a magyar tanulók 10 éves korban megelőzték, a 15 évesek mezőnyében kifejezetten jobb eredményt ért el. A norvég diákok szövegértése 10 éves korban jóval elmarad a magyarok teljesítményétől, és „szignifikánsan alacsonyabb”, mint a PIRLS-átlag. A 15 éves norvég tanulók eredménye viszont már az első tizenben van, és „szignifikánsan magasabb”, mint a PISA-átlag. Sokan fölhívják a figyelmet, hogy a „karácsonyra tudunk olvasni” elv a norvég fölfogással és gyakorlattal teljesen ellentétes. De az okok ke-

¹⁶ Központi Statisztikai Hivatal A gyermek- és ifjúsági könyvek száma 2005–2010-ben. [online] [2019. 09. 30.] <http://csodaceruza.hu/?p=4481>

resésében nem szabad egyes elemeket kiemelni, oktatásunk egészét kellene megvizsgálni másokkal összevetve.

Az azonban biztos állítható, hogy az iskola könyvtárának mással nem pótolható szerepe van az olvasási kedv fönntartásában és az olvasásfejlesztésben.¹⁷ Ennek azonban meg kell teremteni a föltételeit, például „...a szabadidős tevékenységekhez kapcsolódó dokumentumokat is be kell szereznie: népszerű regényeket (bestseller), zenei felvételeket, számítógépes játékokat, videokazettákat, videolemezeket, magazinokat, posztereket. Ezeket az anyagokat a diákokkal együttműködve kell kiválasztani, így biztosítva, hogy érdeklődésüknek, kultúrájuknak megfeleljenek, de megtartva az ésszerű erkölcsi szintet.”¹⁸

Információkezelés és oktatásügy

1963-ban az Egyesült Államok kormányszata fölkérésére Alvin Martin Weinberg (1915–2006) készített egy jelentést, melyben meghatározta az információkezelés hatékonyabbá tételéhez szükséges lépéseket. Az ún. Weinberg Report¹⁹ a tudományos kutatások katonai hasznosítása szempontjából íródott, de az általa megindított fejlesztések teremtték meg az alapjait napjaink információs világának, a digitális bennszülöttek világának.

¹⁷ CSÍK Tibor: Olvasásfejlesztés olvasásnépszerűsítés a könyvtárban. = Könyv és Nevelés. 13. évf. 2. sz. 2011. 16–29. p. [2019. 09. 30.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/olvasasfejlesztes_olvasasnepszersusites_a_konyvtarban

¹⁸ Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. Az 5. jegyzetben i.m. 25.p. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

¹⁹ WEINBERG, M. Alvin: Science, government, and information. The responsibilities of the technical community and the government in the transfer of information. [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048894.pdf>

Weinberg maga is tudós atomfizikus, a nukleáris kutatásokat összefogó Oak Ridge National Laboratory igazgatója, Wigner Jenő barátja.

A jelentés hangsúlyozza, hogy a tudományos munkának az előzmények pontos ismeretére és a témára vonatkozó közlemények alapos áttanulmányozására kell épülnie. A tudományos tevékenység szerves részét képezi a tudásreprezentációban való közreműködés: a kivonat-készítés (abstract) a kulcsszavazás, a tezauszépítés stb. Az előállított új ismereteket tartalmazó szakirodalom metadaitait és irodalmi hivatkozásait számítógépes adatbázisokba kell szervezni a gyors visszakeresés érdekében. Hasonlóképpen föl kell dolgozni a könyvtárak gyűjteményét föltáró katalógusokat, elsősorban a nemzeti könyvtár, a Library of Congress állományát. Az információ célba juttatása, az átvitel digitális kommunikációs hálózatot igényel. A jelentés nyomatékosan fölhívja a figyelmet, hogy az információkeresést az oktatás valamennyi szintjén – az alapfokú oktatástól a doktori képzésig – tanítani szükséges.

Az amerikai kormányzat nemzetstratégiai döntései – a Weinberg-jelentéssel összhangban – támogatták a technológiai és tartalmi fejlesztéseket. Így épülhetett ki az országos számítógép-hálózat, a ARPAnet (Advanced Research Projects Agency keretében), az Internet elődje, s kezdhette meg működését a tudományos és technikai szakirodalmat földolgozó adatbázisokat szolgáltató Dialog nevű vállalat, amelyet a Lockheed céghez, az egyik legnagyobb hadiipari beszállítóhoz telepítettek. A szakirodalmi adatbázisok számba vették a szellemi javakat, és mérhetővé vált a tudományos eredmények elismertsége mind a folyóiratok (impact factor), mind a kutatók, mind az intézmények vonatkozásában. Az 1966-ban induló számítógépes mintaadatbázis, az ERIC (Education Resources Information Center)²⁰ az oktatásügy ismeretvagyonának földolgozását és az ehhez szükséges tezausz létrehozását célozta meg, s máig betölti az információkeresés taneszközének feladatát is. Ezt az adatbázist tekintette példaképnek az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum a magyar

²⁰ ERIC – Education Resources Information Center [honlap] [2019. 09. 30.] <http://www.eric.ed.gov/>

pedagógiai adatbázis, a PAD és a Magyar Pedagógiai Tárgyszójegyzék kialakításánál.

A változás lényege nem az, hogy a felsőoktatásban és a kutatásban a Turabian Rules²¹ egy újabb, bővített és átdolgozott kiadása szerint kell leadni a munkákat, vagy hogy a tudományos előadáshoz, közleményhez hozzátartozik a referátum és a kulcsszó, még csak az sem hogy az egy témán dolgozó, egymást esetleg személyesen nem is ismerő tudósok láthatatlan kollégiuma föltérképezhetővé vált. Azzal hogy az adatbázisok számba vették a tudományos ismereteket tartalmazó dokumentumokat, létrejött a tudás, az ismeretvagyon (mint intellektuális tulajdon) katasztere, amely előfeltétele a tudásgazdaság kiépítésének, a hatékony és eredményes ismeret-előállításnak. A következmények közül elég csak kettőre utalnunk. Az angolszász tudományos orgánumokban való publikálásnak – mint a kutatási eredmények elismertetésének – növekedett a jelentősége, így azok egyre teljesebben tartalmazzák az új ismereteket. A tudományos eredmények elfogadottságát ezen adatbázisok regisztrálta válogatott dokumentumanyag alapján, elsősorban az idézettséget figyelembe véve állapítják meg. Ami ezekben az adatbázisokban nem jelenik meg, az a nemzetközi vagy ha úgy tetszik a globális tudományosság szempontjából nem létezik. Az adatbázisokból pontos képet lehet kapni a kutatási frontokról, ami nemcsak a tudásgazdálkodáshoz fontos, hanem nemzetstratégiai érdek is.

A tudásra alapozott gazdaságban, társadalomban az egyén számára elsődleges fontosságú, hogy rendelkezzen az információkezeléshez szükséges ismeretekkel, készségekkel. Az oktatással szemben tehát egyre inkább elvárás az információkhoz való fizikai és intellektuális hozzáférés megtanítása. 1974-ben megszületett az információs műveltség (information literacy) fogalma, azon ismeretek és készségek jelölésére, melyek képessé teszik az egyént az információs eszközök és

²¹ TURABIAN, Kate L.: A manual for writers of term papers, theses and dissertations. 1937-től jelenik meg 2010-es kiadás a legutóbbi.

az információforrások fölhasználására egy probléma megoldásában.²² Az 1980-as évek végétől fölgyorsulnak az információs műveltség oktatását célzó fejlesztések. 1998-ban jelentek meg azok a normatív dokumentumok,²³ melyek meghatározzák az Egyesült Államok közoktatása számára az információs műveltség követelményrendszerét és az átadáshoz szükséges oktatási programmal szembeni elvárásokat, valamint az iskolai könyv- és médiatáros feladatait.²⁴ 2000-ben a felsőoktatásban megszerzendő információs műveltség követelményei jelentek meg.²⁵ Az UNESCO és az IFLA az Egyesült Államok szabá-

²² ZURKOWSKI, Paul G.: The information service environment relationships and priorities. = Related paper. No. 5. [online] [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

„People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.”

Z. KARVALICS László: Az információs írástudástól az Internetig. = *Educatio*. 6. évf. 4. sz. 1997. 681–698. p.

KOLTAY Tibor: Információs műveltség. = *Könyv és Nevelés*. 13. évf. 2. sz. 2011. [2019. 09. 30.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_nevelés/informacios_muveltség

²³ A tárgyalt normatív dokumentumok tömörítése, fordítása megtalálható:

CSÍK Tibor (szerk.): *Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle*. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet – Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2008. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

²⁴ American Association of School Librarians and Association for Educational Communications and Technology (prep.): *Information power. Building partnerships for learning*. Chicago, London, ALA, 1998.

American Association of School Librarian – Association for Educational Communication and Technology (prep.): *Information literacy standards for student learning*. ALA, 1998. [online] [2011. 10. 31.] http://www.ala.org/ala/mgrps/divs/aasl/aaslarchive/pubsarchive/informationpower/InformationLiteracyStandards_final.pdf

²⁵ Association of College and Research Libraries (prep.): *Information literacy and competency standards for higher education*. 2000. [online] [2019. 09. 30.] <https://alair.ala.org/bitstream/handle/11213/7668/ACRL%20Information%20Literacy%20Competency%20Standards%20for%20Higher%20Education.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

lyozását figyelembe véve fogalmazta meg az iskolai könyvtár oktatási feladatait a 2000-ben érvénybe léptetett kiáltványában és a 2002-es végrehajtást segítő útmutatóban.²⁶ Az Egyesült Államokat követve több ország (például Ausztrália, Kanada) hasonló követelményrendszert alakított ki.

Fontos megemlíteni, hogy az információs műveltség átadása az amerikai közoktatásban jól kiépített, tervszerűen fejlesztett könyvtár és médiatárakra alapozódik az iskolákban. A 2010/11-es tanév-ről szóló statisztikák²⁷ szerint egy átlagos gyűjtemény 12.780 kötettel és 470 AV anyaggal rendelkezik. A könyvek éves gyarapodása 520 (6.010 \$), az AV anyagoké 20 (490 \$) volt, és információbeszerzésre összesen 9.340 \$-t költöttek átlagban. Ennek eredményeként a 100 diákra jutó könyvek száma 2.188, AV anyag 81, a gyarapodás tanulónként 89 könyv (1.028 \$), 4 (84 \$) AV anyag, és a beszerzésre fordított átlagos összeg pedig 1.600 \$ iskolásonként. Az adatok, különösen az állomány nagysága értelmezéséhez hozzátartozik, hogy az Egyesült Államokban a gyűjteményépítésben nemcsak a gyarapítás, hanem az apasztás éppen olyan hangsúlyos, hogy mindig a legfrissebb kiadványokat bocsáthassák a tanulóközösség rendelkezésére.

Az egyesülő Európa fórumai az oktatás szempontjából a hangsúlyt az információs és kommunikációs technológiákra (ICT) tették, amelyek biztosítják az ismeretekhez való hozzáférést, illetve az információk továbbítását.²⁸ Az Európai Unióban a kulcskompetenciák

²⁶ The IFLA/UNESCO school library manifesto. The school library in teaching and learning for all [online] [2019. 09. 30.] <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>

The IFLA/UNESCO school library guidelines. 2002. [online] [2019. 09. 30.] <http://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>

²⁷ Characteristics of public elementary and secondary school Library media centers in the United States: Results from the 2011–12 Schools and Staffing Survey. Institute of Education Sciences National Center for Education Statistics 2013. [online] [2019. 09. 30.] <https://nces.ed.gov/pubs2013/2013315.pdf>

²⁸ Key Competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice, 2002. [online] [2019. 09. 30.] <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c/language-en>

közös meghatározásának első szakasza 2006-ban zárult le.²⁹ Az ajánlás a nyolc kulcskompetencia között a negyedikként az ún. digitális kompetenciát nevezi meg és definiálja. A digitális kompetencia az információs társadalom technológiájának (Information Society Technology – IST) alkalmazására épül. Ezért bár tartalma közel áll az angolszász információs műveltséghez, de az alapfelfogás különbözőségeiből adódnak eltérések. A lényeg talán úgy ragadható meg, hogy az információs műveltségben az ismeretszerzés alkotóelemeiként egyiséget alkot az információkeresés, -értékelés, -felhasználás és a technikai készségek, míg az uniós digitális kompetencia sokkal inkább a technológiai kultúra része. A kompetencia tantervi integrációja nem általános az Európai Unióban. Hazánk például szerepelteti a Nemzeti Alaptantervben, az Egyesült Királyság a saját információs műveltség koncepcióját követi, és a nemzeti tanterv most folyó megújítása kapcsán is ebben gondolkodnak.

Az információs társadalom és a könyvtár

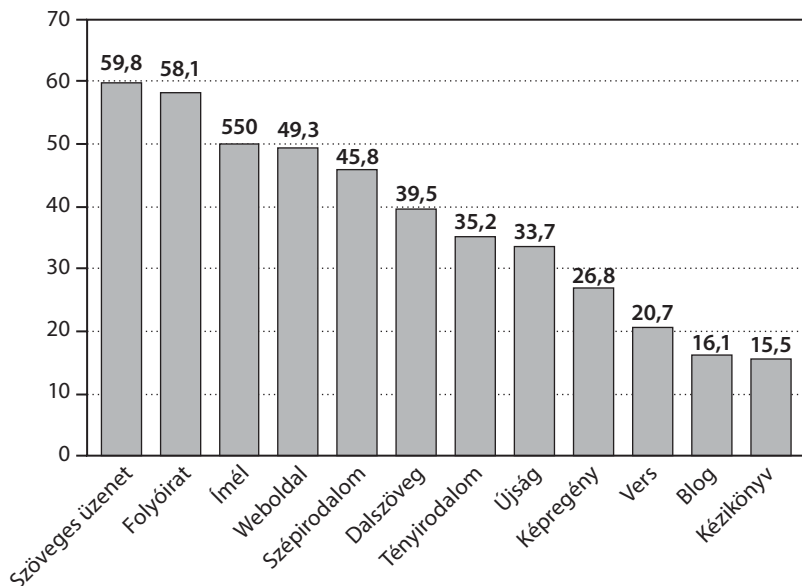
A XIX. században még elevenen élt a magányos zseni képe: Michel de Montaigne (1533–1592) elvonult esszét írni a kerek toronyba, René Descartes (1596–1650) titkos lakásokat tartott fönn, Thomas Alva Edison (1847–1931) bezárkózott, Benedict de Spinozának (1632–1677) csak hat könyve volt, Isaac Newton (1643–1727) két tudományos folyóiratot olvashatott. Az alkotó értelemnek tehát nem könyvekre, hanem elvonultságra van igazán szüksége.

A gondolat inkább tetszetős, mint igaz. Gottfried Wilhelm Leibniz (1646–1716) könyvtárosként olyan tudományfölosztást dolgoz ki, amelyben az egyik diszciplína a „res bibliothecaria generalia”. A XVII.

²⁹ Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006. on key competences for lifelong learning. = Official Journal of the European Union. 2006. 12. 30. [online] [2019. 09. 30.] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>

századtól a tudóstársaságok létrejöttével és a folyóiratok megjelenésével egyre több tudományos közlemény látott napvilágot, sőt a közlemények számának növekedése exponenciális. A XIX. században az ismeretátadásban a nyomtatás mellett megjelentek az audiovizuális dokumentumok és a távközlés. Az 1990-es évekre a digitális technológia megteremtette médiumok és közlésformák teljesen átalakították az ismeretszerzést és a kommunikálást, háttérbe szorítva az évezredek óta bevett módszereket. A technológia, illetve az internet révén olyan óriási mennyiségű tudás vált a társadalom legszélesebb rétegei számára elérhetővé, ami példátlan az emberiség történetében.

7. ábra: Iskolán kívüli olvasmányok – NLT 2010



Közismert tény, hogy a digitális bennszülöttek leginkább az internetről szerzik ismereteiket. Egy 2011. végi közvélemény-kutatás adatai szerint a magyar 15–19 évesek 85 százaléka, a 20–29 évesek 75 százaléka regisztrált használója legalább egy közösségi oldalnak,

de van aki többnek is. A fiatalok felülreprezentáltak azok között, akik az interneten tájékozódnak a világ dolgairól.³⁰ Az Egyesült Királyságban végzett fölmérés is alátámasztja az elektronikus médiumok elsőségét a diákok iskolán kívüli olvasmányáiban, és további adatokkal szolgál a részletes megoszlásról. (7. ábra)

Az oktatás számára is óriási kihívást jelent az internet világa. A diákok ismereteik jó részét nem a formális képzésben szerzik meg, amit az „eltűntek az iskola falai” szimbólummal szokás érzékeltetni. Az interneten azonban nemcsak nagy mennyiségű, hanem igen sokféle információ is megtalálható, s a sokféleség még inkább igaz a forrást létre hozók tudására és szándékaira.³¹ Az oktatásnak tehát nemcsak eszközekezelésre kell megtanítani, hanem az információforrások értékelésére, arra hogyan tudja az egyén élete során a legmegfelelőbb ismereteket megszerezni és fölhasználni. Az információforrások megismertetésében, az emberi tudást rögzítő különböző dokumentumok közötti tájékozódás elsajátításában elődleges szerepe van az iskola könyvtárának.

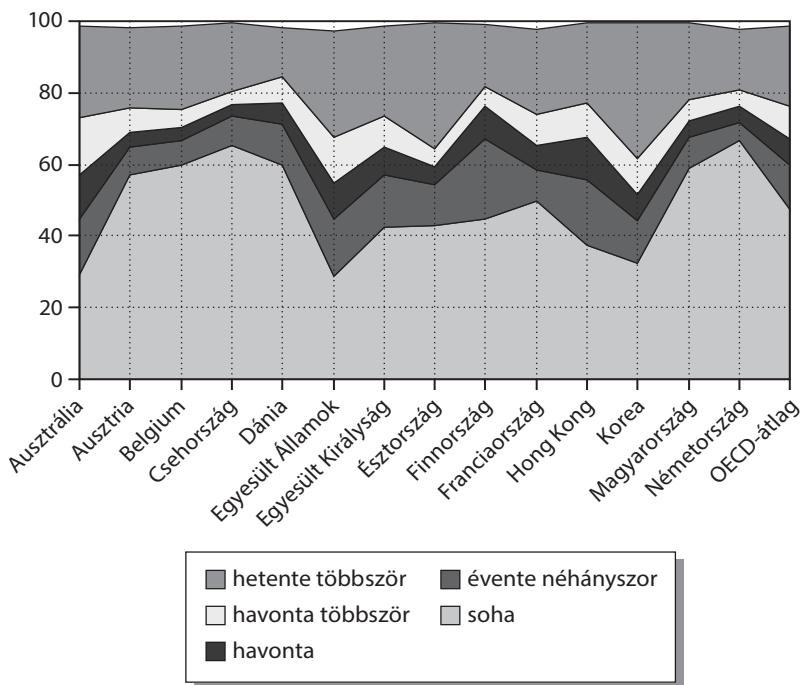
Az ehhez kapcsolódó feladatok ellátásához nélkülözhetetlen, hogy a diákok használhassák az internetet a könyvtárban. A PISA fölmérte milyen gyakorisággal használják a tanulók a könyvtárat internetezésre. (8. ábra) A magyar diákok több mint kétharmada nem vagy évente csak néhányszor használja az internetet a könyvtárban. Ezzel az európai országok „élmezőnyében” vagyunk, csak Németország előzött meg. Diákjaink tehát nem az iskolai könyvtárban vannak, amikor lógnak a neten. Ha eltekintünk attól, hogy Németországban a lakos-

³⁰ Közvélemény-kutatás a magyar lakosság hírfogyasztási szokásairól és a média megítéléséről. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanács. Budapest, 2011. december 12. 4–5. p. és 17. p.[online] [2019. 09. 30.] http://nmhh.hu/dokumentum/3127/Kozvelemenykutatas_a_magyar_lakossag_hirfogyasztasi_szokasairol_es_a_media_megiteleserol.pdf

³¹ Szétfeszítené a témát az internet gyermek- és ifjúságvédelmi vonatkozásainak tárgyalása. Vö. Children's Internet Protection Act (CIPA) 2011 Egyesült Államok törvénykezésében. [online] [2019. 09. 30.] https://www.fcc.gov/sites/default/files/childrens_internet_protection_act_cipa.pdf

ság nagyobb hányada éri el az internetet, mint Magyarországon³², és az iskolai könyvtárak számítógépes felszereltsége sem ugyanaz, továbbá nem vetjük föl az esélyegyenlőség és a digitális szakadék kérdését sem, még mindig van mit megválaszolni: Hol internetezhetnek a diákok a magyar iskolákban tanítás után? Ha zárva a könyvtár és zárva a számítógépterem, ezzel nem zártunk ki egy nagyon fontos területet a pedagógiai munkából?

8. ábra: Internethasználat a könyvtárban – PISA 2009



³² Németországban a lakosság 79,7%-a érte el az internetet 2009-ben (2010-ben 82,5%), Magyarországon 61,7% (2010-ben 65,1%). Hasonló internetelérés mellett Belgium és Ausztrália internetes könyvtárhasználatára lényegesen különbözik. Forrás: The World Bank [online] [2011. 10. 31.] <http://data.worldbank.org/indicator/IT.NET.USER.P2>

Az információs társadalom az iskolai könyvtáraktól is megköveteli, hogy megújítsák képzési tevékenységüket. Nem arról van szó, hogy egyszerűen csak bővíteni kell a hagyományos tartalom: a dokumentumtípusok bemutatása, a könyvtárhasználati ismeretek, a könyvtári rendszer szolgáltatásainak igénybe vétele stb. Az oktató könyvtár paradigmájában a könyvtár tudástár, olyan információs kapu, mely biztosítja a különböző eszmék és információk megismerését, valamint az információs társadalom technológiáinak használatát. A képzési tevékenység középpontjában az információs műveltség átadása áll. Ami történhet könyvtári foglalkozások, rendezvények tartásával, más tantárgyak oktatásának támogatásával és természetesen teret adva az informális tanulásnak. Az információs műveltség kialakításánál azon van a hangsúly, hogy a diák képes legyen a hatékony és eredményes információszerezésre, a források értékelésére, továbbá a pontos, kreatív információhasználatra és -kommunikálásra. A könyvtár kiemelt feladatai közé tartozik az olvasásfejlesztés, az önálló választás és véleményalkotás bátorítása, s így a kulturális tudatosság kialakulásának támogatása, valamint a szabadidős tevékenységek segítése: programokkal, helyszínnel, információs háttérrel stb. biztosításával. Mindez hozzájárul azon kompetenciák megszerzéséhez, melyek nélkülözhetetlenek az önálló ismeretszerzésben, az egész életen át tartó tanulásban.

Következtetések

A mérések igazolták az olvasás eredményessége és az iskolai könyvtár között fennálló korrelációt. A magyar iskolai könyvtárak is többre hívatottak, mint hogy a kötelező olvasmányok raktárai és a kézikönyvek szertárai legyenek. A digitális technológia révén modern forrásközponttá válhatnak, hálózattá szerveződve megújíthatják szolgáltatásait, s biztosítani tudják a digitális bennszülöttek tanulásához és a szabad idő eltöltéséhez szükséges információkat.

„Azok a nemzetek, amelyeknél nem folyik eredeti kutatás, amelyeknek még főiskoláik is csak arra szorítkoznak, hogy idegen népek által felkutatott igazságokat továbbterjesszék, nagy nemzeteknek nem nevezhetők. Egy ilyen nemzet tanárai csak idegen kultúrának commis voyageur-jei, utazói, ügynökei. Egy nemzet nagygyá csak akkor lehet, ha kebelében önálló kutatás folyik. Ezért a nemzetek életében döntő jelentősége van annak, van-e ott tudománypolitika, igen vagy nem.” – vallotta gróf Klebelsberg Kunó.³³

A tudománypolitika irányának, a fejlesztendő területeknek a meghatározásához ismerni kell a rendelkezésre álló tudást. Ez előfeltétele annak, hogy a nemzet szellemi és anyagi erőforrásait a leghatékonyabban használjuk föl a hiánypótló, értékkeremtő és „eredeti” kutatások támogatására. A hazai neveléstudomány és oktatásügy tudásbázisáról a magyar pedagógiai adatbázis, a PAD adhat áttekintést. A továbbfejlesztés irányát az amerikai ERIC adatbázis példája mutatja, azaz a nevelés digitális könyvtárává válva elláthatja az oktatási rendszer egészét dokumentumokkal, információval.

Ahogy a nemzetek esetében, úgy a vállalatoknál is létkérdés az önálló kutatás. A globális gazdaságban az áruk és a szolgáltatások meghatározó eleme a hozzáadott érték, amely leginkább tudást, ismeretet takar. A vállalatok vételénél döntő a birtokolt intellektuális vagyon – a szabadalmak, az alkalmazott technológiák stb. –, melyek a kutatások és fejlesztések eredményei. Önálló fejlesztés nélkül a vállalat csak más cég bedolgozója lehet. Egy országnak elsőrendű érdeke, hogy legyenek olyan vállalatai és intézményei, melyek képesek a tudományos és technikai kutatásokban eredetileg fölmutatni. A kutatáshoz pedig megfelelő információs háttér – szak- vagy vállalati könyvtár, dokumentációs központ –, továbbá biztos információkeresési készség szükséges.

Az egyén számára éppen ilyen fontos, hogy pályája során folyamatosan meg tudja újítani az ismereteit, és hogy képes legyen megszerezni a döntéseihez nélkülözhetetlen információkat. A csak a

³³ HUSZTI József: Gróf Klebelsberg Kunó életműve. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia, 1942. 123. p.

tankönyvre alapozott oktatásból – még ha sok-sok tankönyv közül választottuk is ki a legelektronikusabbat – az „unius libri homo” digitális változata kerülhet ki. Az egy könyvű ember, akinek a tudása csak arra az egy forrásra korlátozódik, így bizonytalanul mozog az információk és a gazdaság világában, s azt várja, hogy megmondják neki, mikor mit kell tennie. Ezért van akkora jelentősége annak a sommás megfogalmazásnak, hogy az információs műveltség az egész életen át tartó tanuláshoz biztosítja a kulcskompetenciákat...

A tanulmány eredeti változatának megjelenési adatai:

CSÍK Tibor: A digitális bennszülöttek és az olvasás. Az olvasás és a könyvtárhasználat kapcsolata a felmérések tükrében. = Új Pedagógiai Szemle. 61. évf. 10. 2011. 30–47. p.

AZ OLVASÁSI KÉSZSÉG ÖSSZEFÜGGÉSE A KÖNYV- ÉS KÖNYVTÁRHASZNÁLATTAL A 2011-ES PIRLS VIZSGÁLATBAN

Könyvtárnyi irodalom foglalkozik azzal, hogy mely tényezők a meghatározóak az olvasás sikeres elsajátításában. Bizton állíthatjuk, hogy a könyvek megszerettetése, az olvasási kedv fenntartása és a könyvtárhasználat valamennyi mérvadó feldolgozásban szerepel. A szövegértést vizsgáló kutatások eredményei alapján egyre nagyobb jelentőséget tulajdonítanak a formális képzés – az óvodai nevelés és az iskolai oktatás – mellett a szülőknél, az otthoni környezetnél, valamint az informális tanulásnál.

Célunk annak vizsgálata, hogy az olvasás-előkészítésnek, az olvasástanulás és a -fejlesztés támogatásnak megítélése milyen szempontok alapján történik a PIRLS nemzetközi vizsgálatban. Az olvasás elsajátításának tényezői közül kiemelten kezeljük a könyv és könyvtári vonatkozásokat.

Elsődleges forrásunk az értő olvasást fölmérő PIRLS (Progress in International Reading Literacy Study), mely az IEA (International Association for the Evaluation of Educational Assessment) tanulói teljesítménymérési vizsgálata. A 2011-es fölmérés¹ mintegy 5.200 10 év körüli

¹ BALÁZSI Ildikó et al.: PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről: [Progress in international reading literacy study, trends in international mathematics and science study]. Budapest, Oktatási Hivatal, 2012. [on-line] [2019. 09. 30.] http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_meresekek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelenetes_4evf_eredmenyeirol.pdf

MULLIS, Ina V. S. et al.: PIRLS 2011 International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, MA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2012. [on-line] [2019. 09. 30.] http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf

magyar diák és oktatóik, valamint iskolájuk bevonásával zajlott le. A szövegértés átlagpontszáma alapján kialakított rangsorban hazánk helyezése jó.² Az eredmény megítéléséhez³ azonban hozzátartozik, hogy a magyar diákok teljesítménye nemzetközi összehasonlításban visszaesést mutat, ugyanis a mért érték 2001-ben⁴ 543, 2006-ban⁵ 551, 2011-ben 539 volt.

A PIRLS fölmérés⁶ valamennyi, témánk szempontjából releváns vizsgálatát területi okokból sem vehettük figyelembe.⁷ Az országok közül is azok eredményeit néztük meg, melyek hasonló kultúrával, hagyománnyal rendelkeznek (például Csehország, Ausztria), illetve hasonló nagyságú európai országok (például Dánia), a kontinens meghatározó kulturális központjai (például Franciaország), vagy va-

² Vö. SCHÜTTLER Tamás: „Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni”. beszélgetés Vári Péterrel, a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek háttéréről. = Új Pedagógiai Szemle. 53. évf. 10. sz. 2003. 53–63. p.

³ Az eredmények értékeléséről nemcsak szakmai, hanem politikai állásfoglalásokon is születtek.

ROMANKOVICS András: A politika nem sajátíthatja ki a pedagógia eredményeit. Tanítószemmel a nemzetközi szövegértés-vizsgálatokról = Mentor. 9. évf. 12. sz. 2007. 4–5. p.

⁴ VÁRI Péter – BALÁZSI Ildikó – BÁNFI Ilona – SZABÓ Annamária – SZABÓ Vilmos László: Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében = Iskolakultúra. 13. évf. 8. sz. 2003. 118–137. p.

⁵ PIRLS 2006 – Tízévesen a világ élvonalában = Új Katedra. febr. 2008. 8–9. p.

BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: PIRLS 2006 : a negyedik osztályosok szövegértése = Új Pedagógiai Szemle. 58. évf. 1. sz. 2008. 3–11. p.

⁶ Szükséges jelezni, hogy mind a PIRLS, mind a PISA vizsgálatának tartalma az évek során kisebb-nagyobb változáson ment keresztül.

BALKÁNYI Péter – OSTORICS László: A szövegértés tartalmi keretének változása = Educatio. 21. évf. 3. sz. 2012. 465–471. p.

⁷ A PIRLS és a PISA mellett a hazai fölmérések is vizsgálják a diákok teljesítményét.

LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde: A pedagógiai mérés és értékelés feladataira való felkészítés az árnyalt tanulói értékelés módszertanának tükrében In: ESTE-FÁNNÉ VARGA Magdolna (szerk.): Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. Eger, EKF, 2011. 83–104. p.

lamilyen szempontból kiemelkedőek (például Hongkong a szövegértésben mutatott eredményesség, Norvégia a lemaradás miatt).

Az iskolai könyvtárak tekintetében az IFLA és az UNESCO által az iskolai könyvtárak küldetéséről megfogalmazottak jelentik a kiindulást:

„Az iskolai könyvtár biztosítja napjaink információra és tudásra alapozott társadalmában a feladatok sikeres ellátásához szükséges információkat és eszméket. Az iskolai könyvtár kialakítja a diákokban az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges készségeket, továbbá fejleszti képzelőerejüket, lehetővé téve, hogy felelős állampolgárokként éljenek.

Az iskolai könyvtár tanulást segítő szolgáltatásokat, könyveket és egyéb forrásokat biztosít, amelyek az iskolai közösség minden tagja számára lehetővé teszik, hogy kritikus gondolkodóvá, valamint minden típusú és formájú információhordozó hatékony alkalmazójává váljon. A közösség hozzáférhet a szélesebb könyvtári és információs hálózathoz, összhangban az UNESCO nyilvános könyvtárról szóló nyilatkozatának az alapelveivel.

A könyvtár munkatársai segítik a könyvek és más információforrások használatát, a szépirodalomtól a szakirodalomig, a nyomtatott információhordozóktól az elektronikus médiumokig, akár helyben használva, akár távolról érve el azokat. Anyagai kiegészítik és gazdagítják a tankönyveket és taneszközöket és módszereket.”⁸

⁸ Az iskolai könyvtár mindenki számára a tanítás és tanulás színhelye. Az IFLA és az UNESCO közös iskolai könyvtári nyilatkozata. In: CSÍK Tibor (szerk.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest: Oktatókutató és Fejlesztő Intézet - Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2006. 14. p. [online] [2013. 11. 20.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

Az olvasás előkészítése otthon

Az olvasás elsajátítása szempontjából a PIRLS kiemelten kezeli az otthoni előkészítést (Early Literacy Activities).⁹ A szülők és gyerekek közösen végezte tevékenységek közül az előkészítés a következőket tartalmazza: könyvolvasás, történetmesélés, éneklés, játék a betűkkel és a szavakkal, beszélgetés megtörtént dolgokról vagy az olvasottakról, betűk és szavak leírása, betűk és szavak hangos kiolvasása. A mérés összesítése szerint a magyar szülők kiemelkedően gyakran végzik az előkészítésbe tartozó tevékenységeket (1. ábra). A táblázatban az országok neve mellett megadtuk a szövegértésben elért átlagos pontszámot. Így jól látszik, hogy az eredményességi rangsorban élen álló Hongkongban és Finnországban, valamint a jól teljesítő Dániában milyen kevésbé foglalkoznak a gyerekekkel.

1. ábra: Olvasás-előkészítő közös foglalkozások otthon

	gyakran	néha
Oroszország 568	61%	38%
Lengyelország 526	43	56
Magyarország 539	43	56
Csehország 545	40	60
Németország 541	38	61
Norvégia 507	37	63
Franciaország 520	36	63
Ausztria 529	35	63
Dánia 554	32	67
Finnország 568	27	72
Hongkong 571	12	80

⁹ PÉTERFI Rita: Az olvasás-szövegértésről két nemzetközi vizsgálat kapcsán. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat magyar vonatkozásai = Könyv Könyvtár Könyvtáros. 17. évf. 5. sz. 2008. 16–24. p. [2019. 09. 30.] <http://ki2.oszk.hu/3k/2010/12/az-olvasas-szovegertesrol-ke-t-nemzetkozi-vizsgalat-kapcsan-a-pirls-es-a-pi-sa-vizsgalat-magyar-vonatkozasai/>

A PISA fölmérés adataiból kiinduló OECD elemzés szerint Magyarország esetében kiemelkedően erős az összefüggés az olvasási kedv kialakulása és a szülők korai fejlesztő tevékenysége, különösen is a közös könyvolvasás és éneklés között.¹⁰ Hazánk azok közé az országok közé tartozik (Németország, Korea és Portugália), ahol a diákok olvasási kedvének kialakulása nem a család anyagi helyzetével áll közvetlen kapcsolatban, hanem azzal, hogy olvastak-e a szülők a gyerekeknek a korai években.

Az írás- és olvasási készségek iskolakezdéskor

Az otthoni olvasás-előkészítés áttekintése után célszerű annak eredményességét is megvizsgálni. A PIRLS mérése a következő elvárások szerint történik: a legtöbb betűt fölismeri, szavakat olvas el, mondatokat olvas el, betűket ír le, szavakat ír le. A szülők válaszait összesítve a magyar gyerekek 56%-a nem jól, 31%-a mérsékelten és csak 13%-a felel meg kiválóan ezeknek az elvárásoknak. Ezzel az eredménnyel az országok rangsorában az utolsó előtti helyen állunk. A legfőlké-szültebbek viszont a hongkongi, a finn és a dán gyerekek, pont azok, akikkel legkevesebbet foglalkoztak a szüleik.

Az iskolaigazgatóktól is megkérdezték, hogy iskolájuk diákjai milyen arányban feleltek meg iskolakezdéskor ugyanezen elvárásoknak. (2. ábra) Az összesítésben ugyanaz a három ország a legsikeresebb. Magyar vonatkozásban azonban igazán lesújtó az eredmény, ugyanis az iskolák 91%-ába olyan gyerekek kezdték meg a tanulást, akik az elvárásokban megadott készségekkel alig rendelkeztek.

¹⁰ OECD: Let's read them a story! The parent factor in education, PISA. OECD Publishing, 2012. [on-line] [2019. 09. 30.] http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf

2. ábra: Az írás- és olvasási készség iskolakezdéskor

	>75%	51–75%	25–50%	<25%
Hongkong 571	51%	24%	23%	3%
Dánia 554	46	32	17	5
Finnország 568	23	48	22	7
Franciaország 520	22	39	32	8
Lengyelország 526	19	25	31	26
Oroszország 568	18	22	33	27
Németország 541	2	4	22	72
Norvégia 507	1	22	39	37
Csehország 545	1	2	21	76
Ausztria 529	0	2	15	82
Magyarország 539	–	–	9	91

A PIRLS vizsgálat az olvasás otthoni előkészítésekor több olyan tevékenységet is megjelölt, amelynek az eredményességét nem méri az iskolakezdéskor (például éneklés, történetmesélés). A mérés kizárólag az írni, olvasni tudásra vonatkozik, tehát csak ezeket tekinti relevánsnak.

A magyar gyerekek készségeinek megítéléséhez figyelembe kell venni, hogy milyen nevelést kaptak az iskola előtt. A PIRLS is készít fölmérést az iskoláskor előtti nevelésről (Preprimary Education). A vizsgálat két legfontosabb szempontja, hogy a nevelés mennyi ideig tart és hogy vonatkozik-e rá olyan nemzeti tanterv, melynek része az olvasási és írási készség fejlesztése. Nem meglepő, hogy Magyarország ebben az esetben első az országok közötti rangsorban, hiszen van tanterv és a diákok 86%-a több mint három évig részesült nevelésben. Jóllehet formai szempontok alapján az élen állunk, a nevelés tartalma azonban koncepcióban tér el a PIRLS elvárásaitól. A magyar iskoláskor előtti nevelésben a PIRLS által relevánsnak tekintett készségek más összefüggésben és az eredményesség megítélése szempontjából más súllyal, korántsem olyan kizárólagossággal szerepelnek.

Az olvasást támogató otthoni környezet

A PIRLS, az elismert olvasásvizsgálatokhoz hasonlóan kiemelten kezeli, hogy mennyi könyv, gyermekkönyv van otthon és mennyire szeretnek a szülők olvasni. (3. ábra) A kiválasztott országok közül a skandináv államokban szeretnek a szülők leginkább olvasni, s itt van a legtöbb könyv és gyerekkönyv is az otthonokban. Az olvasás szeretetét tekintve Lengyelország Csehország és Magyarország alkotja a középmezőnyt, az otthoni könyvek száma alapján pedig Cseh-, Francia- és Magyarország.

3. ábra: A szülők olvasási kedve és könyveik száma

	Szeretnek-e a szülők olvasni?		Hány könyv van otthon?	
	Igen	Némileg	>100 kötet	>25 gyerekkönyv
Dánia 554	50%	40%	37%	81%
Norvégia 507	44	46	36	86
Finnország 568	43	48	38	88
Ausztria 529	40	47	28	76
Németország 541	37	48	35	81
Lengyelország 526	34	55	24	65
Csehország 545	33	53	34	79
Magyarország 539	32	55	33	68
Oroszország 568	23	61	25	65
Franciaország 520	22	62	33	75
Hongkong 571	14	72	25	52

A PIRLS vizsgálat is megerősíti, hogy egy országon belül a diákok teljesítménye abban a családban jobb, ahol a szülők szeretnek olvasni, és ahol több könyv van otthon. Ami törvényszerű egy államban, az nem biztos, hogy érvényes a különböző országok összehasonlításában. A kiválasztott államok közül Norvégiában a szülők olvasási kedve kimagasló, ahogy az otthoni gyermekkönyvek száma is, de a

házi könyvtár nagysága is igen jó. Ebből az következne, hogy a norvég gyerekek szövegértése más nemzetekkel összevetve hasonlóképpen kiemelkedő lesz. Az itteni diákok eredménye azonban messze elmarad más országok tanulói által elért teljesítménytől. És nemcsak Hongkong – ahol a legkevesebbet olvasnak a szülők és kevés könyv van otthon – előzi meg Norvégiát a rangsorban, hanem Dánia és Finnország is, ahol hasonló a diákok otthoni háttere. A norvég diákok szövegértési eredményének okait tehát máshol kell keresnünk, s köztük biztosan nagy szerepe van a tanítás eltérő felfogásának.¹¹

Könyvtár az iskolában

A tanulás eredményességét fölmérő nemzetközi vizsgálatok mindegyike kitér az iskolai könyvtárakkal, a könyvtárhasználattal kapcsolatos kérdésekre. A PIRLS a könyvtárak léte, a gyűjtemények nagysága és a könyvtárlátogatások száma alapján értékeli az országokat. (4. ábra) A vizsgálat alapján megállapítható, hogy átlagosan 15 ponttal jobbak azoknak a diákoknak az eredményei, akik használják a könyvtárat.

Hazánk a korábbi PIRLS vizsgálatokhoz hasonlóan most is az élmezőnyben van. A fölmérésbe bevont iskolák 96%-ban van iskolai könyvtár, 80%-ukban osztálykönyvtár is, és mindkét gyűjtemény nagysága elismerésre méltó. A tanárok nemcsak az osztálykönyvtárat használtatják, hanem a diákok több mint háromnegyed részét elviszük külső könyvtárba is.

¹¹ STEKLÁCS János: Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon. 6. rész. Modernség, tervezettség, átgondoltság. Oktatás, olvasástanítás Norvégiában: (2.) = Tanítás – Tanulás. 6. évf. 6. sz. 2009. 18–19. p.

4. ábra: Könyvtár az iskolában

	Iskolai könyvtár		Osztálykönyvtár		Havi leg- alább egy könyvtár- látogatás
	van	>5.000 kötet	van	>500 kötet >3 magazin	
Hongkong 571	100%	82%	95%	42%	53%
Oroszország 568	99	65	77	50	85
Lengyelország 526	99	65	65	28	85
Magyarország 539	96	52	80	17	76
Dánia 554	95	73	38	7	94
Norvégia 507	95	18	60	22	89
Csehország 545	83	6	55	20	40
Finnország 568	79	4	51	13	70
Németország 541	74	2	82	24	54
Ausztria 529	73	56	78	20	62
Franciaország 520	73	2	87	56	52
Átlag	28	28	72	32	68

A 2011/12. tanévre vonatkozó oktatási statisztika szerint mintegy 4.220 iskolai könyvtár működik hazánkban, ami azt jelenti, hogy a feladatellátási helyek 64,7%-ánál. Az intézményrendszeren belül általános iskolák 80%-a rendelkezik könyvtárral. A Központi Statisztikai Hivatal 2011-ről szóló jelentésében viszont csak 3.193 iskolai könyvtár szerepel. Amennyiben elfogadjuk a PIRLS hazánkra vonatkozó adatát, mely szerint az iskolák 96%-a rendelkezik könyvtárral, akkor a vizsgálatba bevont mintasokaság reprezentativitása magyarázatra szorul.

A könyvtárhasználat jótékony hatását a tanulási teljesítményre mind a PIRLS, mind a PISA vizsgálat messzemenőkéig bizonyította. A témába vágó további kutatások arra irányulnak, hogy megállapítsák más tényezőkhöz való viszonyát, pontosítsák az eredményességre

gyakorolt hatását. A 2006-os PIRLS felmérést Stephen Krashen¹² abból a szempontból elemezte, hogy a szövegértési eredményekhez miként járulnak hozzá a következő tényezők (Predictors): szocio-ökonomiai státus (Socio-economic Status – SES), szabadon választott szöveg hosszantartó, csendes olvasása (Sustained Silent Reading – SSR), az iskolai könyvtár (The school library), az olvasástanítás (Instruction). A kutatás eredménye szerint a legerősebb tényező a család szocio-ökonomiai státusa (SES). A vizsgálat azt is igazolta, hogy az iskolai könyvtárak használata csaknem olyan erősen befolyással van az értő olvasás elsajátítására, mint a szocio-ökonomiai státusnak. Ezért az amerikai tudós¹³ az iskolai könyvtáraknak mással nem pótolható szerepet tulajdonít az esélyegyenlőség támogatásában.¹⁴

Az olvasástanítás forrásai

Közismert tény, hogy mennyire fontos a tanulásban is a források sokfélesége. A PIRLS rákérdez, hogy a pedagógusok miként alkalmazzák a tanításban a különböző forrásokat. Azaz az egyes típusokat milyen arányban használják úgy mint az oktatás alapját, és milyen arányban választják kiegészítőnek. (5. ábra) A legáltalánosabb gyakorlat az, hogy a pedagógusok tankönyvekből tanítanak. De vannak olyan

¹² KRASHEN, Stephen – LEE, Syng – McQUILLAN, Jeff : An analysis of the PIRLS (2006) data. Can the school library reduce the effect of poverty on reading achievement? = CSLA Journal (California School Library Association) 34. évf. 2010. 26–28.p. [online] [2013. 11. 20.] http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslissues/advocacy/Krashen_Lee_McQuillan_PIRLS.pdf

¹³ KRASHEN, Stephen: The spectacular role of libraries in protecting students from the effects of poverty. = Journal of School Library Association of New South Wales 1. (4) évf. 3–6 . sz. 2012. [online] [2019. 09. 30.] http://www.sdkrashen.com/content/articles/protecting_students.pdf

¹⁴ Vö. a magyar szakirodalomban esélyegyenlőség kérdéséről a felmérések kapcsán: RADÓ Péter A felső tagozat nem csökkenti az esélyegyenlőtlenséget. A magyar diákok teljesítménye átlagos vagy annál jobb nemzetközi viszonylatban = Pedagógusok Lapja. 69. évf. 1. sz. 2013. 12–13. p.

5. ábra: Az olvasástanítás forrásai

	Gyerekkönyv	Tankönyv	Munkalap, -füzet	Szoftver
	alap / kiegészítő	alap / kiegészítő	alap / kiegészítő	alap / kiegészítő
Franciaország 520	72 / 28%	25 / 52%	19 / 64%	0 / 15%
Dánia 554	55 / 44	50 / 48	41 / 54	3 / 71
Norvégia 507	26 / 73	81 / 19	54 / 45	12 / 64
Németország 541	24 / 75	62 / 31	52 / 47	6 / 52
Ausztria 529	23 / 76	59 / 36	39 / 61	9 / 61
Finnország 568	22 / 77	86 / 12	53 / 44	2 / 60
Csehország 545	22 / 78	85 / 15	19 / 68	2 / 24
Lengyelország 526	11 / 89	85 / 15	57 / 43	0 / 53
Hongkong 571	10 / 83	96 / 4	63 / 36	22 / 67
Oroszország 568	7 / 93	95 / 5	22 / 65	2 / 47
Magyarország 539	5 / 93	97 / 3	76 / 24	3 / 39
Átlag	27 / 69	72/23	40 / 56	8 / 48

országok, ahol a gyermekkönyvek képezik az olvasástanítás alapját, például Franciaországban. A kontinens országai közül leginkább a skandináv államokban használják az oktatószoftvereket az olvasástanításban.

A magyar pedagógusok válaszaiból kitűnik, hogy az olvasástanításban szinte csak a tankönyvekre és munkafüzetekre támaszkodnak. A PIRLS vizsgálatban részt vevő országok között is kitűnik ez az egyoldalúság. Pedig a felmérés szerint az iskolák könyvtári gyűjteményei igazán nagyok, biztosan lehet találni gyermek- és ifjúsági irodalmat bennük, s nemcsak kötelező olvasmányt. És a diákok 76%-a jut el havonta legalább egyszer könyvtárba, ahol remélhetőleg nem a tankönyvet használják. De mivel is foglalkoznak a könyvtárban? A KSH könyvkiadási statisztikája szerint a 6–14 éves korosztály számára 2009-ben 284, 2010-ben 408, 2011-ben 365 mű jelent meg, tehát volt miből választani. Ahogy a pedagógusok is válogathattak a tankönyvek és munkafüzetek közül, 2009-ben 1440, 2010-ben 1045 tankönyv állt az alapfokú oktatás rendelkezésére. Tehát hiába adott a választás lehetősége, hazánkban szinte kizárólag a tankönyvek és munkafüzetek képezik az olvasástanítás alapját.

Összegzés

A PIRLS elvárásai azon a fölfogáson alapulnak, hogy az értő olvasás elsajátítása szempontjából fontos, hogy a gyerekek korán megismerkedhessenek a könyvekkel, megszerethessék azokat és járjanak könyvtárba.

A szülőknek kiemelkedő szerepe van az olvasás előkészítésében, a könyvekkel való közös foglalkozásban. Az iskoláskor előtti szülői foglalkozás meghatározó módon járul hozzá a magyar gyerekek olvasási kedvének kialakulásához.

Az írni, olvasni tudás tekintetében az iskoláskor előtti neveléstől mást vár el a PIRLS, mint a magyar oktatási gyakorlat.

A szövegértés eredményességét is nagyban befolyásolja a szülők olvasási szokása és az otthoni könyvgyűjtemény. Ez a hatás azonban csak az azonos országból származó diákok teljesítményének vizsgálatában releváns, a kulturális különbségekből adódóan értelmetlen a különböző országok ilyen szempontú összevetését.

A mérésben részt vevő magyar iskolák könyvtári ellátottsága és a könyvtárhasználat mutatói kimagaslóak. A PIRLS és az adatain alapuló további vizsgálat is bizonyítja, hogy az iskolai könyvtáraknak meghatározó szerepe van az értő olvasás elsajátításában. A PIRLS formális elvárásaiból azonban nem állapítható meg, hogy mennyiben teljesül az iskolai könyvtárak – az IFLA és az UNESCO megfogalmazta – küldetése.

Az olvasástanítás Magyarországon szinte teljesen a tankönyvekre és a munkafüzetre épül, a korosztálynak szóló irodalmat nem vonják be. Sem a tankönyvválasztás, sem a rendelkezésre álló gyermekirodalmi kínálat nem oldott az oktatás egykönyvűségén.

A tanulmány eredeti változatának megjelenési adatai:

CSÍK Tibor: Az olvasási készség összefüggése a könyv- és könyvtárhasználattal a 2011-es PIRLS vizsgálatban. In: NAGY-KIRÁLY Vivien (szerk.): Médiatudatosság az oktatásban. Konferenciakötet. Budapest, Oktatókutatató és Fejlesztő Int, 2013. 85–94. p.

A KÖNYVTÁRAK BEFOLYÁSA A TANULÓK TELJESÍTMÉNYÉRE

Az oktatás és a könyvtárak az OECD PISA 2009-es és a 2012-es felmérésében

.....

Az oktatással szemben mindig az volt az egyik legfontosabb elvárás, hogy a diáknak olyan műveltséget adjon, amely az életben való boldoguláshoz szükséges. Az elvárás paradoxont rejt, hiszen az oktatásnak a már meglévő, tehát a múlt ismeretei alapján kellene fölkelésíteni az ismeretlen jövőre. A ma uralkodó, gazdasági közelítésű felfogás is azt tételezi, hogy ha a diák elsajátítja az ún. kulcskompetenciákat¹, akkor az életben mindig képes lesz megfelelni a munkaerőpiac változó igényeinek. Következésképpen az oktatás eredményességének megítélésében az lesz a meghatározó, hogy a diák mennyire sajátította el ezeket a kulcskompetenciákat.

A Programme for International Student Assessment (PISA) nemzetközi felmérés 15 éves diákok körében, három kulcskompetencia – olvasási, matematikai és természettudományos – elsajátításának eredményességét vizsgálja egységes feladatsor alapján. A PISA deklarált célja, hogy a világ különböző országainak és kiemelt területeinek oktatási rendszerét értékelje. Ezért nemcsak a tanulói teljesítményeket méri, hanem szerves résztét képezi az oktatási rendszer személyi és tárgyi feltételeinek, irányítási és szervezeti berendezkedésének,

¹ Az Európai Unióban meghatározott nyolc kulcskompetenciáról lásd: Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). = Az Európai Unió Hivatalos Lapja. L 394/10. 2006.12.06. [online] [2019. 09. 10.]

<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=HU>

továbbá a diákok családi hátterének a vizsgálata is. A PISA egészét nézve egyértelmű a kezdeményező – az Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) nevű – nemzetközi gazdasági szervezet szándéka: mérhetővé tenni egy oktatási rendszer hatékonyságát és előre jelezhetővé gazdasági versenyképességét.

A 2000, matematikából 2003 óta, háromévenként elvégzett globális felmérést számos kritika érte². Bírálták az egységes feladatsorokat, vitatták az oktatási rendszer vizsgált elemeinek relevanciáját, és haszonelvűnek bélyegezték a program egészét stb. A kritikai felvetések bemutatása nem célunk, kutatásunk során adottnak vettük a vizsgálat kérdéseit és a válaszok számszerűsített eredményét.

Tanulmányunkban azt kívánjuk vizsgálni, hogy a 2009-es és a 2012-es PISA³ milyen kérdéseket tartalmaz a könyvtárakra, a könyvtárhasználatra és az otthoni könyvekre vonatkozóan. A felmérés adatai alapján arra keressük a választ, hogy a könyvtárak, köztük is az iskolai könyvtárak, valamint az otthoni könyves környezet hogyan befolyásolja a közoktatásban tanulók teljesítményét⁴. A PISA lehetővé teszi, hogy nemzetközi összehasonlításban vizsgáljuk és mutassuk be az oktatási rendszer és a könyvtár kapcsolatát. A felmérés során alkalmazott kérdések azonban azt is jelzik, hogy a nemzetközi gazdasági szervezet milyen szempontok alapján ítéli meg a könyvtárakat és miben látja hozzájárulásukat az oktatási rendszer eredményességéhez.

A PISA-felmérésben részt vevő valamennyi ország adatait – területi okokból – nem vehettük figyelembe. Ezért az összehasonlí-

² Török (2013); Pons (2011); Bulle (2011); Fischbach (2013)

³ A PISA-vizsgálatok adatainak forrása az OECD-PISA hivatalos weblapján elérhető adatbázisok és hivatalos kiadványok. <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/>

⁴ American Association of School Librarians. (2012)

Az amerikai könyvtárostársaság 2008-tól évente megjelentette az USA iskolai könyvtárainak gyűjteményi adatairól, használatáról és hatásáról szóló összefoglalóját.

tó elemzéshez 13 oktatási rendszert választottunk a magyar⁵ mellé. A kiválasztás fontos szempontja volt, hogy megismerjük a nyugati civilizáció meghatározó nemzeteinek eredményeit (Németország, Franciaország, Egyesült Királyság, Egyesült Államok). Az összemérhetőséget szolgálja a hasonló lélekszámú és európai kultúrájú országok (Ausztria, Belgium, Dánia, Finnország), valamint a kelet-közép európai volt szocialista államok (Észtország, Csehország, Lengyelország) szerepeltetése. A vizsgálatból kimagasló eredményeik miatt nem lehetett kihagyni Koreát és Sanghajt (Kína)⁶.

Kiindulás

Bár tárgyunkhoz közvetlenül nem kapcsolódik, de a téma megalapozásához mindenképpen szükséges a kiválasztott országok eredményeinek bemutatása. (1. ábra) A kiválasztott országok átlagát kiszámolva jobb eredményt kapunk, mint a OECD-átlag⁷. Valamennyi műveltségi területen kimagasló Sanghaj (Kína) diákjainak tudása. Az európai országok közül a legjobb eredményekkel Finnország rendelkezik, de az észti diákok teljesítménye is nagyon szép.

A magyar diákok teljesítménye némileg meghaladta az OECD átlagát szövegértésből és természettudományból a 2009-es felmérésben, de a különbség nem szignifikáns. A kiválasztott országok közül 2009-ben a természettudományi műveltségterületen több országot, szövegértésből kettőt, matematikából pedig egyet előztünk meg. (Dőlt

⁵ Magyarország az indulástól, 2000-től részt vesz a háromévenkénti felmérésben, alkalmanként mintegy 4.600 magyar tanulót, valamint iskolájukat és szüleit bevonva a vizsgálatba.

⁶ A kiválasztott országok közül nem mindegyik volt a vizsgálat évében az OECD tagja, így eredményeik nem számítottak bele az OECD átlagába. Például Észtország 2006-ban nem volt az OECD tagja. A hiányzó adatok, ha nem is érdemben, de némileg módosítanának az átlagokon.

⁷ A pontosság kedvéért megjegyezzük, hogy Sanghaj (Kína) nem OECD-tagország, így eredményei nem számítanak bele az OECD átlagába.

1. ábra: A három kulcskompetenciából elért pontszámok a 2009-es és a 2012-es PISA-vizsgálatban.

	Olvasás – szövegértés		Matematika		Természettudomány	
	2009	2012	2009	2012	2009	2012
Ausztria	470	490	496	506	494	506
Belgium	506	509	515	515	507	505
Csehország	478	493	493	499	500	508
Dánia	495	496	503	500	499	498
Egyesült Királyság	494	499	492	494	514	514
Észtország	501	516	512	521	528	541
Finnország	536	524	541	519	554	545
Franciaország	496	505	497	495	498	499
Lengyelország	500	518	495	518	508	526
Magyarország	494	488	490	477	503	494
Németország	497	508	513	514	520	524
Korea	539	536	546	554	538	538
Sanghaj (Kína)	556	570	600	613	575	580
Egyesült Államok	500	498	487	481	502	497
OECD-átlag	493	496	496	494	501	501

betűvel jelöltük a magyar értékeket el nem érőket.) 2012-es felmérés adatai rosszabbak, és nőtt a különbség az OECD-átlag és a magyar diákok teljesítménye között. A kiválasztott országok között 2012-ben Magyarország teljesítménye volt a leggyengébb.

A PISA-vizsgálatok közül a 2009-es tárja föl legrészletesebben az oktatás könyvtári vonatkozásait. A diákoknak készült kérdőív felméri a könyvtárral szembeni attitűdjüket és az otthoni könyvvállományt, valamint hogy milyen gyakran látogatják a könyvtárat az iskolai munka, a tanulás végett és milyen gyakran saját kedvük szerint, továbbá rákérdez az iskolai könyvtár léteire. Az iskoláktól arra várnak választ, hogy az oktatáshoz rendelkezésre állnak-e a megfelelő könyvtári anyagok. A szülőktől azt kérdezték meg, szeretnek-e könyvtárba járni⁸ és milyen gyakran mennek el oda a 15 éves gyerekekkel⁹. A szülőknek szóló kérdésekre azonban nagyon kevés országban válaszoltak, ezért nem lehet érdemi összehasonlítást, elemzést végezni. A 2012-es felmérés a diákoknál az otthoni könyvekre, az iskoláknál az oktatáshoz szükséges könyvtári anyagok hiányára kérdez rá.

A diákok véleménye a könyvtárba járásról

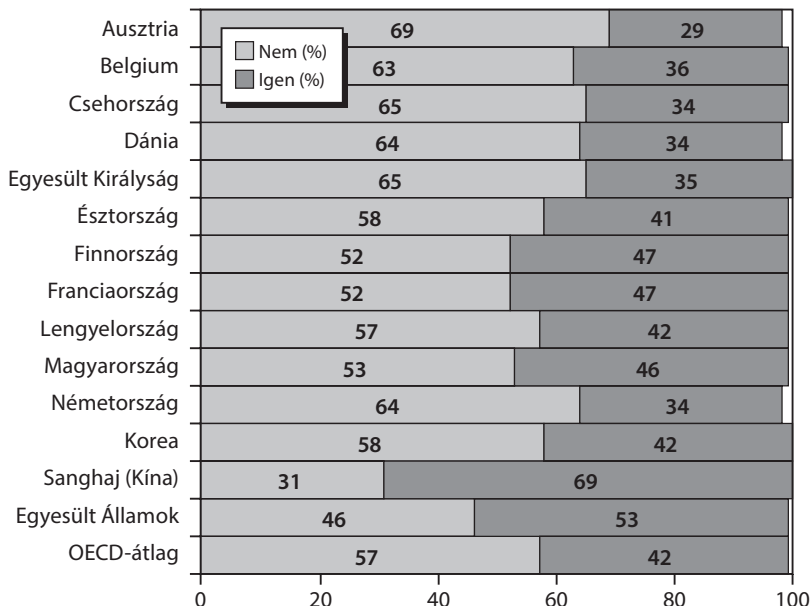
A 2009-es PISA-vizsgálatban a diákok könyvtárral szembeni attitűdjét úgy vizsgálták, hogy négyfokú skálán – Határozottan nem értek egyet. > Nem értek egyet. > Egyetértek. > Határozottan egyetértek.

⁸ PA06Q04 Parent Reading Attitudes – I enjoy going to a bookstore or a library. A magyar szülők több mint 75%-a egyetért a kijelentéssel. Azok a fiatalok teljesítenek a legjobban, akiknek a szülei határozottan egyetértenek vele (25%). A fennmaradó rész válasza: nem ért egyet és határozottan nem ért egyet lehetett. Az utóbbi választ adók gyerekei érték el a legrosszabb eredményt.

⁹ PA08Q06 Engagement in home activities with child – Go to bookstore or library with your child. A magyar szülők majd fele azt válaszolta, hogy egy-két alkalommal havonta elmegy a 15 éves gyermekével a könyvtárba vagy a könyvesboltba. Ezek a fiatalok érték el a legjobb eredményt. A szülők 40%-a soha vagy szinte soha nem tesz ilyen látogatást.

– véleményezhették a következő állítást: Szeretek könyvesboltba vagy könyvtárba járni¹⁰. Tekintsük úgy, hogy az első két válasz elutasító, a második és a harmadik helyeslő. Így számolva az eredmény az lesz, hogy a tanulók többsége nem szeret könyvtárba járni. (2. ábra)

2. ábra: Szeretnek-e könyvtárba járni a diákok? PISA 2009

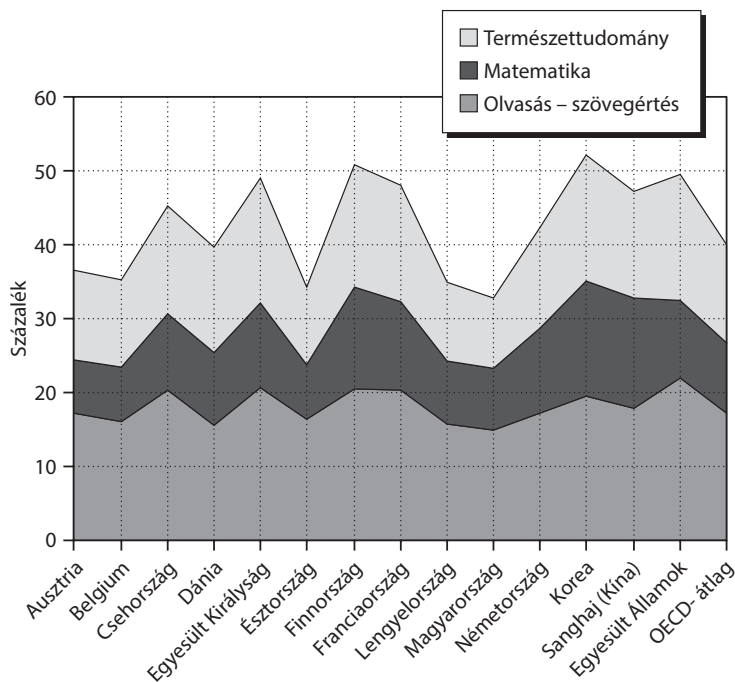


Csak az Egyesült Államokban és Sanghajban (Kína) nagyobb a könyvtárba szívesen járók aránya, sőt, a sanghaji diákok több mint kétharmad része szerint jó dolog elmenni a könyvtárba. A magyar tanulók az OECD-átlaghoz (57%) és még inkább a kiválasztott országokhoz képest, kevésbé elutasítóak (53%).

¹⁰ ST24Q07Read attitude – Enjoy library; How much do you agree with these statements about reading? I enjoy going to a bookstore or a library. 1 Strongly disagree; Disagree; Agree; Strongly agree.

Azok a diákok, akik szeretnek könyvtárba járni, jobb eredményt értek el. (3. ábra) A vizsgált országokban a négyfokú skálán a „Határozottan igen” válasz felé haladva a tanulói teljesítmények egyre jobbak. A „Határozottan igen”-nel válaszoló diákok az olvasásban 15–22%-kal, a matematikában 7–15%-kal, a természettudományban pedig 9,5–17%-kal eredményesebbek, mint akiknek a válasza „Határozottan nem” volt.

3. ábra: A könyvtárba járást határozottan igenlő diákok jóval eredményesebbek, mint az azt határozottan elutasítók. PISA 2009



Jóval eredményesebbek a könyvtárba járni szerető diákok Koreában, az Egyesült Államokban, Finnországban, az Egyesült Királyságban, Franciaországban és Sanghajban. Legkevésbé az osztrák, a belga, az észt és a lengyel diákok tudása javult. A magyar diákok teljesít-

ménynövekedése a többiekhez képest a legkisebb, de jelentékeny: olvasás 15%, matematika 8%, természettudomány 9,5%.

A könyvek száma otthon és a diákok eredményessége

A diákok kulturális hátterének egyik legfontosabb jellemzője, hogy vannak-e könyvek otthon, illetve hány könyv áll a család rendelkezésére. Az otthoni könyves környezet jelentőségét aligha lehet túlértékelni. Ezt bizonyítja, hogy a PISA-vizsgálatok visszatérő eleme az otthoni könyvek számának felmérése. A 4. ábra a családi könyvtárak nagyságának százalékos megoszlását mutatja országunként a 2009-es PISA-vizsgálat¹¹ szerint.

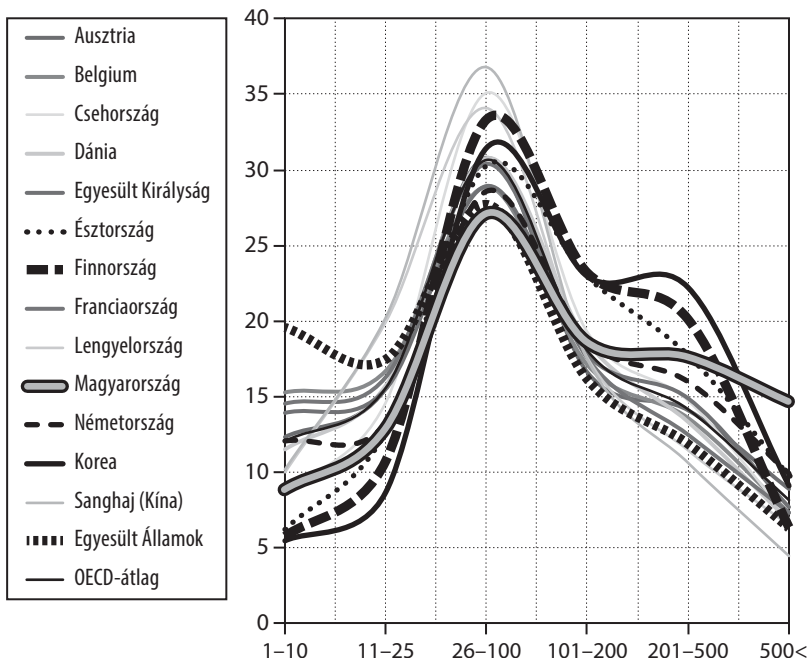
Ábrázolva az otthoni könyvek számának eloszlását, nem nehéz felfedezni a normális eloszlás haranggörbáját. (5. ábra) A legtöbb otthon – közel egyharmad rész – azok közé tartozik, ahol 26–100 könyv található. Több mint kétharmadot tesz ki azok aránya, ahol 11–200 könyv van. Átlagolva a 0–10 és a 201–500 könyvvel rendelkezőket, nagyságrendjük hasonló, 11–15%-ot tesz ki. Azok aránya pedig, ahol több mint 500 könyv van, nem éri el a 10%-ot.

¹¹ ST22Q01 How many books at home. How many books are there in your home? 0–10 books; 11–25 books; 26–100 books; 101–200 books; 201–500 books; More than 500 books

4. ábra: A családi könyvtárak nagyságának százalékos megoszlása. PISA 2009

	0–10 könyv	11–25 könyv	26–100 könyv	101–200 könyv	201–500 könyv	500-nál több
Ausztria	12,3	15,52	30,83	16,59	14,07	8,85
Belgium	15,28	16,71	28,89	17,1	13,58	7,32
Csehország	8,58	14,62	35,09	19,27	14,73	6,96
Dánia	11,52	15,73	30,73	18,6	13,33	6,79
Egyesült Királyság	13,9	15,48	28,93	17,76	14,86	7,66
Észtország	6,2	12,64	30,25	22,89	17,72	9,73
Finnország	5,73	10,73	33,31	23,16	20,08	6,33
Franciaország	14,57	16,32	30,42	17,57	12,51	7,36
Lengyelország	9,99	19,93	34,06	17,55	11,44	6,49
Magyarország	8,84	12,86	27,09	18,61	17,62	14,67
Németország	12,05	13,22	28,59	18,67	15,97	9,89
Korea	5,48	8,69	31,43	22,94	22,2	9,11
Sanghaj (Kína)	10,21	20,27	36,84	17,49	10,64	4,48
Egyesült Államok	19,55	17,44	27,68	16,11	11,84	6,28
OECD-átlag	12,06	15,59	30,69	18,06	14,17	8,16

5. ábra: Az otthoni könyvek számának eloszlása. PISA 2009



Az egyes kategóriák adatsorát tekintve, jól látszik a normálistól való eltérés. A teljesség igénye nélkül lássunk néhány anomáliát. A 0–10 könyves otthonok arányában a legnagyobb az eltérés az országok között. Koreában és Finnországban ennek értéke nem éri el a 6%-ot. A másik véglet az Egyesült Államok, ahol a háztartások majd ötödében nincs, illetve 11 könyvnél kevesebb van. Magyarországon az első három kategóriába – 0–100 könyv – tartozó otthonok aránya átlag alatti, sőt, a 26–100 könyvvel rendelkezők aránya nálunk a legkisebb (27,09%). A legnagyobb eltérés a több mint 500 könyvvel rendelkezők arányában van, ez nálunk kétszerese az átlagnak. Nem hagyhatjuk figyelmen kívül a görbe púpját a 101–250 és a 251–500 kategóriánál. Ez abból adódik, hogy Koreában, Finnországban, Észtországban, Magyarországon és még Németországban is a vártnál na-

gyobb a 251–500 könyves családok aránya. A két érték Észtország és Magyarország esetében különösen közeli.

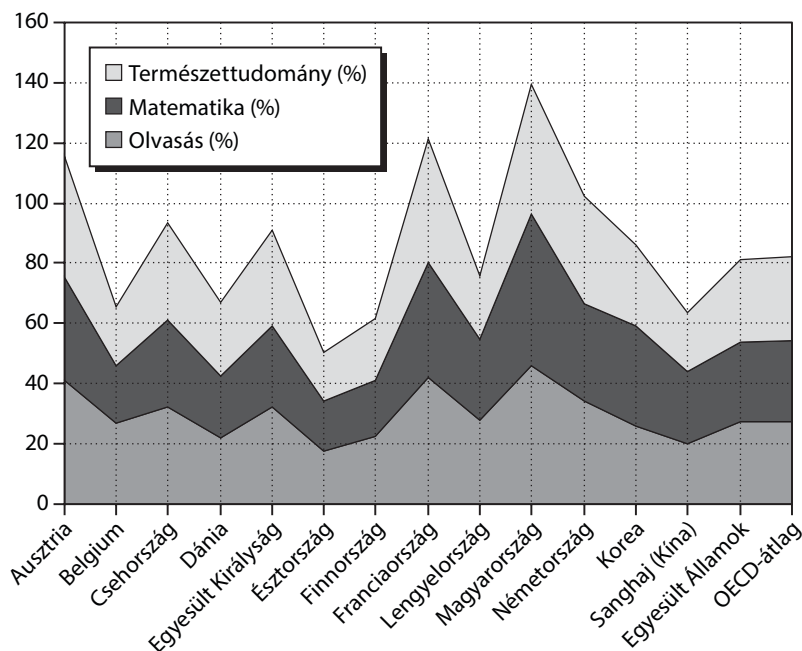
Azok a diákok, akiknél otthon a legkevesebb könyv van, a legkisebb teljesítményt tudják csak fölmutatni. A könyvek számának növekedésével javulnak a tanulók eredményei. A legjobban teljesítők többsége olyan családból származik, ahol több mint 500 kötet áll rendelkezésre.

A 6. ábra táblázatos formában tartalmazza, hány százalékkal nagyobb a teljesítményük a legkiválóbb eredményt elérő diákoknak azon társaikéhoz képest, akiknél a legkevesebb könyv van otthon. Ugyanezen adatok grafikus ábrázolása látható a 7. ábrán.

6. ábra: Mennyivel eredményesebbek azok a diákok, akiknek az otthonában több könyv van. PISA 2009

	Olvasás – szövegértés (%)	Matematika (%)	Természet- tudomány (%)
Ausztria	41	34,1	40,2
Belgium	26,7	19,3	19,5
Csehország	32,1	29,2	32
Dánia	22	20,4	24,8
Egyesült Királyság	32,5	26,7	31,8
Észtország	17,8	16,4	16,4
Finnország	22,7	18,4	20,5
Franciaország	42,2	37,8	41,3
Lengyelország	28	27	21
Magyarország	45,8	50,5	43,1
Németország	34,4	31,9	35,9
Korea	26	33,2	26,7
Sanghaj (Kína)	20,2	23,7	19,9
Egyesült Államok	27,4	26,3	27,6
OECD-átlag	27,5	26,7	27,8

7. ábra: Mennyivel eredményesebbek azok a diákok, akiknek az otthonában több könyv van. PISA 2009



Az OECD átlagában jelentős mértékben, majd harmadával eredményesebbek azok a tanulók, akiknek az otthonában a legtöbb könyv van. A magyar diákok esetében a különbség meglepően nagy. Nálunk a legjobban teljesítő tanulóknak 45,8%-kal jobb a szövegértésük, 50,5%-kal a matematikai, 43,1%-kal a természettudományos műveltségük azokhoz képest, akiknél nincs vagy legfeljebb 10 könyv található otthon. Ha nem is ilyen nagy, de igen jelentős eltérést találunk az ausztriai, a franciaországi és a német eredményekben. Az átlagot meghaladó mértékben nőtt a cseh, az angol tanulók teljesítménye. Belgium, Dánia, Észtország, Finnország – különösen e kettő – és Sanghaj diákjainak eredményességét az átlagnál kisebb mértékben befolyásolják az otthoni könyvek. A Lengyelországban, Koreában és az Egyesült Államokban a tanulók teljesítménynövekedése átlagos.

A 2012-es PISA-vizsgálat is felméri az otthoni könyvvállományt¹². A 8. ábra a családi könyvtárak nagyságának százalékos megoszlását mutatja országonként.

8. ábra: A családi könyvtárak nagyságának százalékos megoszlása. PISA 2012

	0–10 könyv	11–25 könyv	26–100 könyv	101–200 könyv	201–500 könyv	500-nál több
Ausztria	13,59	16,28	29,8	16,25	13,82	8,69
Belgium	16,93	16,7	28,28	15,98	12,62	7,69
Csehország	11,36	13,54	34,18	18,13	14,36	7,64
Dánia	13,11	15,59	31,73	16,98	13,71	6,57
Egyesült Királyság	14,38	16,38	28,73	17,63	14,58	7,26
Észtország	8,48	14,19	31,86	19,72	16,47	8,57
Finnország	8,57	13,75	34,54	21,16	15,63	5,39
Franciaország	17,48	17,78	27,12	16,92	12,61	6,65
Lengyelország	11,09	19,86	33,39	17,5	10,84	6,87
Magyarország	11,11	12,56	26,34	17,5	15,47	15,86
Németország	9,25	12,75	27,16	19,31	17,29	10,27
Korea	4,55	8,3	26,9	23,3	25,43	11,38
Sanghaj (Kína)	11,96	21,31	37,43	16,91	8,94	3,27
Egyesült Államok	22	17,83	29,66	14,3	10,92	4,3
OECD-átlag	14,12	16,36	29,67	17,16	13,58	7,76
OECD-diákátlag	18,87	18,01	28,51	15,28	11,88	6,08

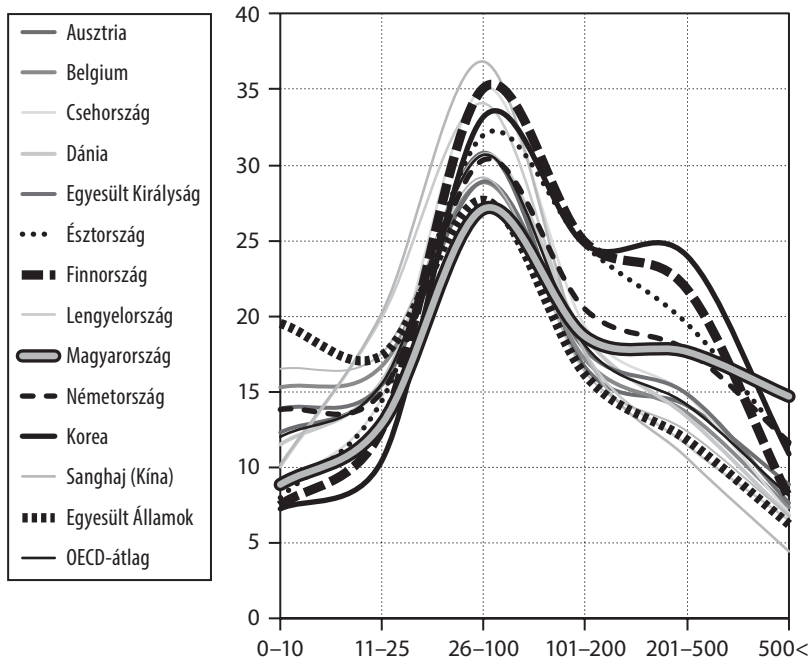
Ábrázolva az otthoni könyvek számának eloszlását, a 2009-es adatokból kibontakozó haranggörbéhez hasonlót kapunk. (9. ábra) A 2012-es és a 2009-es értékek között ugyanis nincs érdemi eltérés. A legtöbb otthonban – közel egyharmad rész – 26–100 könyv található, s megközelítőleg kétharmad részt tesz ki a 11–200 könyvesek ará-

¹² ST28Q01 How many books at home; How many books are there in your home? 0–10 books; 11–25 books; 26–100 books; 101–200 books; 201–500 books; More than 500 books

nya. Átlagolva a 0–10 és a 201–500 könyvvel rendelkezőket, arányuk hasonló 12–14%. A legtöbb könyvvel rendelkezők aránya – ahol több mint 500 könyv van – nem éri el a 10%-ot.

A 0–10 könyves otthonok aránya mutatja a legnagyobb eltérést. Korea, Észtország és Finnország családjai között vannak a legkevesebben és az Egyesült Államokban a legtöbben (22%) olyanok, ahol nincs vagy 11-nél kevesebb könyv van. Magyarországon az első három kategóriába – 0–100 könyv – tartozó otthonok aránya átlag alatti, sőt, a 26–100 könyvvel rendelkezők aránya a legkisebb (26,34). A legnagyobb eltérés a több mint 500 könyvvel rendelkezők arányában van, ez kétszerese az OECD átlagának. Hasonlóképpen a 2009-es felmérés adataihoz a 251–500 könyvesek aránya Koreában, Finnországban, Magyarországon és némileg Németországban a vártnál nagyobb.

9. ábra Az otthoni könyvek számának eloszlása. PISA 2012



A 2012-es PISA-vizsgálat a diákok eredményessége vonatkozásában sem hozott érdemi eltérést a 2009-es értékekhez képest. Ugyanúgy a legkevesebb könyvvvel rendelkező családokból származó diákok érték el a legrosszabb eredményt, s a könyvek számának növekedésével egyre jobb a tanulók teljesítménye. A 10. ábra táblázata a legrosszabb és legjobb tanulói teljesítmény közötti különbséget mutatja százalékban, a 11. ábra ugyanezt ábrázolja grafikusan.

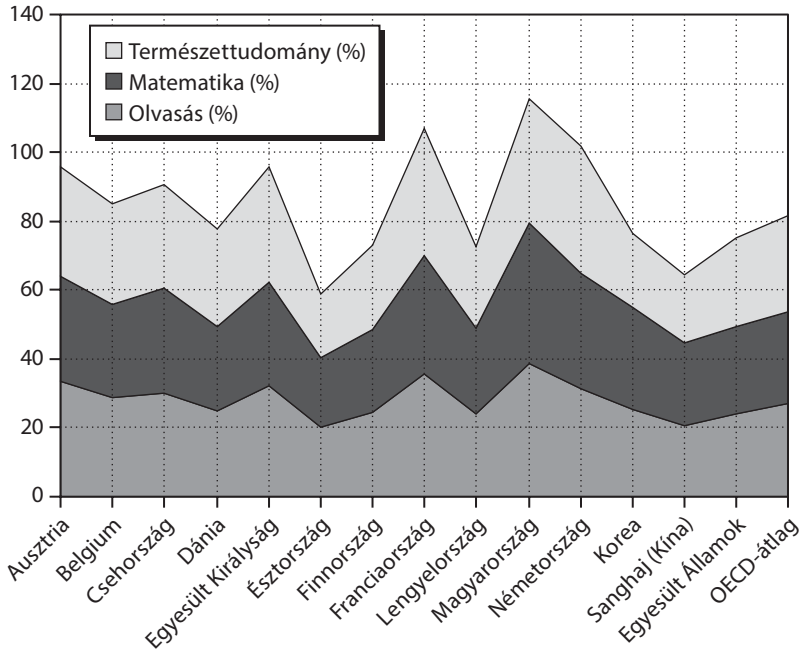
10. ábra: Mennyivel eredményesebbek azok a diákok, akiknek az otthonában több könyv van. PISA 2012

	Olvasás – szövegértés (%)	Matematika (%)	Természettudomány (%)
Ausztria	33,5	30,4	32,1
Belgium	28,5	27,4	29,3
Csehország	30	30,6	30
Dánia	24,9	24,3	28,5
Egyesült Királyság	32	30,4	33,2
Észtország	20,2	20	18,7
Finnország	24,2	24,4	24,2
Franciaország	35,7	34,3	36,9
Lengyelország	24	24,9	23,5
Magyarország	38,5	40,9	36,4
Németország	31,4	33,3	36,9
Korea	25,4	29,5	21,4
Sanghaj (Kína)	20,5	24,1	19,6
Egyesült Államok	23,7	25,5	26,1
OECD-átlag	26,9	26,6	28

A teljesítménykülönbség olvasás – szövegértésből (38,5%) és matematikából (40,9%) a magyar diákok körében a legnagyobb. A természettudományi műveltség területén a legnagyobb eltérést Németország és Franciaország diákjai produkálták, de alig maradnak le mögöttük a magyar tanulók. A 2009-es adatokhoz képest nincs nagyságrendi

eltérés a különböző országok adataiban. A 2012-es PISA-vizsgálat is igazolta tehát, hogy a családi könyvtár nagyságából következtetni lehet a diákok várható eredményességére.

11. ábra: Mennyivel eredményesebbek azok a diákok, akiknek az otthonában több könyv van. PISA 2012



Internethasználat a könyvtárban

Az internethasználat elkülönített tárgyalást a többi könyvtári tevékenységtől az indokolja, hogy az internet-hozzáférést biztosító gépek az iskolában nemcsak a könyvtárban vannak, illetve a web elérése az intézmény területén más eszközön is biztosítható, pl. okostelefon, táblagép.

A 2009-es PISA-vizsgálat a könyvtári tevékenységek között kitér az internethasználatra¹³ is. Az OECD átlagában megközelíti a 60%-ot azoknak a diákoknak az aránya, akik soha vagy évente csak néhányszor interneteznek a könyvtárban. A kiválasztott országok közül Koreában, az Egyesült Államokban¹⁴ és Sanghajban (Kína) viszont ők alkotják a kisebbséget, a többség ugyanis legalább havonta, sőt, akár hetente többször is használja a könyvtári internetet. Az európai országokban a diákok többsége nem a könyvtárban internetezik: 60% alatti értéket mutat Észtország, Franciaország és az Egyesült Királyság; a 70%-ot nem haladja meg a könyvtári internetet használók aránya Ausztriában, Belgiumban, Magyarországon (67,36%) és Lengyelországban. Csehországban, Dániában és Németországban még magasabb, 70% fölötti ez az arány.

Az adatok értelmezéséhez ismerni kellene a könyvtárak felszereltségét, mennyi internetelérést biztosító gép jut egy használóra, s milyen a kapcsolat minősége.

A könyvtári internethasználat és a diákok teljesítménye közötti összefüggésről elmondható, hogy a könyvtári internetezés gyakoriságával nem javulnak, hanem romlanak az eredmények. Tehát aki túl sokat internetezik, még ha azt a könyvtárban teszi is, romlik a tanulmányi eredménye.

Ha a tanuláshoz kapcsolódó géphasználatot nézzük, lényegében ugyanezzel a jelenséggel találkozunk. És nem sikeresebbek a diákok a számítógépekhez közvetlenül kapcsolódó digitális olvasásából és a navigációból sem. Az iskolai géphasználat gyakoriságának növekedésével ugyanis nem teljesítenek a diákok jobban, sőt, a legrosszabb

¹³ ST39Q07 How often do you visit a library for following activities? Use the Internet. 1 Never; 2 A few times a year; 3 About once a month; 4 Several times a month; 5 Several times a week.

¹⁴ A számítógépezésért könyvtárba járók aránya a legmagasabbak közé tartozik, 54%-ot tesz ki. Bleidt (2011) 76.p.

eredményt azok érik el, akik a legtöbbször – akár naponta – használják a gépet¹⁵.

Könyvtárhasználat

A 2009-es PISA-vizsgálat részletes fölmérést tartalmaz a diákok könyvtárhasználatáról. A látogatás céljaként a következő tevékenységeket adták meg:

- könyvkölcsönzés saját kedve szerint,¹⁶
- könyvkölcsönzés iskolai munkához,¹⁷
- iskolai munkán – házi feladat, tanulmányi feladat, kutatási beszámoló – dolgozni,¹⁸
- folyóiratok, napilapok olvasása,¹⁹
- könyvolvasás saját kedv szerint,²⁰

¹⁵ OECD (2015), Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD

Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en>

¹⁶ ST39Q01 How often do you visit a library for following activities? Borrow books to read for pleasure. 1 Never; 2 A few times a year; 3 About once a month; 4 Several times a month; 5 Several times a week.

¹⁷ ST39Q02 How often do you visit a library for following activities? Borrow books for school work. 1 Never; 2 A few times a year; 3 About once a month; 4 Several times a month; 5 Several times a week

¹⁸ ST39Q03 How often do you visit a library for following activities? Work on homework, course assignments or research papers. 1 Never; 2 A few times a year; 3 About once a month; 4 Several times a month; 5 Several times a week

¹⁹ ST39Q04 How often do you visit a library for following activities? Read magazines or newspapers. 1 Never; 2 A few times a year; 3 About once a month; 4 Several times a month; 5 Several times a week

²⁰ ST39Q05 How often do you visit a library for following activities? Read books for fun. 1 Never; 2 A few times a year; 3 About once a month; 4 Several times a month; 5 Several times a week

- ismeretszerzés saját kedvteléshez – sport, hobbi, személyek, zene.²¹

A diákoknak valamennyi tevékenységnél meg kellett adni, milyen gyakran látogatnak el azért a könyvtárba:

- (1) soha,
- (2) néhányszor egy évben,
- (3) havonta,
- (4) havonta többször,
- (5) hetente többször.

Az OECD átlaga szerint a diákok mintegy fele jár könyvtárba. A kiválasztott országok és az OECD átlagát összevetve kitűnik, hogy az európai kontinens diákjai között ennél kisebb könyvtárlátogatók aránya. A magyar tanulók azonban kivételt jelentenek, az ő hajlandóságuk még az OECD átlagánál is némileg jobb. A 2009-es PISA-vizsgálat korábbi kérdése azt tudakolta, hogy szeretnek-e a diákok könyvtárba járni (ST24Q07). A könyvtárhasználatról szóló válaszok arról tanúskodnak, hogy azok egy része is elmegy a könyvtárba, akik nem szeretnek oda járni.

A legtöbben azért jönnek, hogy tanulmányaikhoz kölcsönözzenek, illetve elkészítsék a házi feladatot vagy más önálló munkán, kutatási beszámolón dolgozzanak. Fontos megjegyezni, hogy a magyar diákok több mint kétharmad része szokott kölcsönözni, tehát ez a leginkább igénybe vett könyvtári szolgáltatás. Ha a diákokat nem az iskolai munka, hanem saját érdeklődésük hozza el a könyvtárba, akkor is a legtöbben kölcsönözni jönnek²². A nem a tanuláshoz kapcsolódó

²¹ ST39Q06 How often do you visit a library for following activities? Learn about things that are not course-related, such as sport, hobbies, people or music. . 1 Never; 2 A few times a year; 3 About once a month; 4 Several times a month; 5 Several times a week

²² Az Egyesült Államokban a második legnépszerűbb könyvtári tevékenység a szépirodalom kölcsönzése, 53% választotta. Bleidt (2011) 76.p.

könyvtári tevékenységek közül a második legnépszerűbb a kedvtelésűkhöz – mint a sport, a hobbi, a személyek és a zene – kapcsolódóan ismeretek szerzése. Ezután következik a könyvolvasás helyben, és a népszerűségi sor végén a folyóiratok, napilapok olvasása áll. Mindez rávilágít arra, hogy a diákok inkább hazaviszik az olvasni valót, mint sem a könyvtárban töltsék vele az időt.

12. ábra: A könyvtárlátogatás gyakorisága és a tanulók eredményessége. PISA 2009

	OECD-átlag	A kiválasztott országok átlagában	
	(1) „soha” válaszok aránya (%).	a legjobb eredményt adó gyakoriság.	a legrosszabb eredményt adó gyakoriság.
Q1 Kölcsönzés a saját kedve szerint	47,02	(4)	(1) vagy (5)
Q2 Kölcsönzés az iskolai munkához	35,94	(2)	(5) utána (1)
Q3 Iskolai feladaton dolgozni	46,69	(2)	(5)
Q4 Folyóiratok, napilapok olvasása	57,17	(1)	(5)
Q5 Könyvolvasás saját kedve szerint	54,40	(2) utána (4)	(5) utána(1)
Q6 Ismeretszerzés saját kedvteléséhez	49,73	(2)	(5) utána (1)

A fiatalok azon választásában, hogy a könyvtárba mennek elkészíteni az iskolai munkát, számos tényező játszik közre. Talán a legfontosabb ezek közül az elvégzendő feladat jellege, amit elsődlegesen a képzési elvárások és a pedagógusok határoznak meg. A könyvtár gyűjteményének minősége és a könyvtárostól várható segítség ugyancsak befolyásolják a választást. A döntő tényezők közé tartozik az is, hogy milyen a diákok családi háttérre, elérhetőek, illetve megvan-e otthon a szükséges források. A diák választását elsődlegesen ezek a – saját magán kívül álló – tényezők határozzák meg. A tanulók

szocio-kulturális háttérétől eltekintve tehát, a szükséges könyvtárlátogatás gyakorisága arra utal, hogy a jó eredmény eléréséhez átlag hányszor kell igénybe venni könyvtári szolgáltatásokat.

Amikor a diákok saját indíttatásból és nem az iskolai munkához használják a könyvtárat, akkor döntésükben sokkal nagyobb szerepet kapnak az egyéni szempontok. De a mérlegeléskor figyelembe fogják venni, hogy megtalálják-e a gyűjteményben az érdeklődésüket kielégítő és a szabadidős tevékenységüket támogató irodalmat, lapozgathatnak-e szórakoztató magazinokban. Ahogy arra is utal, hogy a könyvtár mennyire befogadó, s milyen segítségre számíthatnak a könyvtárostól. Így a saját kezdeményezésre történő könyvtárhasználat gyakoriságában megmutatkozik a diákoknak a könyvtár minőségéről kialakult ítélete is.

A fiatalok jól ismerik a velük szembeni elvárásokat, azt is tudják, hogy hányszor „illik” könyvtárba járni. De a válaszokat vizsgálva mindenképpen számolni kell azzal, hogy milyen meghatározó a 15 évesek körében a kortársak véleménye. (Például negatívan ítélik-e meg a könyvolvasást.) A könyvtáraknak már csak a látogatottság növelése érdekében is, az iskolai könyvtáraknak pedig nevelési feladataikból adódóan a saját javukra kellene fordítani a „közvélekedést”, közösségi teret kínálva a fiataloknak megnyerni a csoportokat.²³ Összegezve, a könyvtárlátogatás gyakoriságában kifejeződik, hogy a könyvtár mint intézmény mennyire elfogadott a tanulóközösségben (tanulók, tanárok, szülők), valamint a diákok kortárs csoportjában.

²³ Az Egyesült Államokban a diákok 45%-a azért megy könyvtárba, hogy a barátokkal beszélgessen. Bleidt (2011) 76.p.

Az Egyesült Királyságban a 14–16 évesek 29 %-a megy a barátok miatt és 16% a könyvtári klubba. Clark (2011) 9.p.

13. ábra: A könyvtárlátogatás gyakorisága és a magyar tanulók eredményessége.
PISA 2009

	Magyarországon		
	(1) „soha” válaszok aránya (%).	a legjobb eredményt adó gyakoriság.	a legrosszabb eredményt adó gyakoriság.
Q1 Kölcsönzés a saját kedve szerint	43,42	(4) olvasás; (2) matematika, természet- tudomány	(5)
Q2 Kölcsönzés az iskolai munkához	32,85	(2)	(5)
Q3 Iskolai feladaton dolgozni	43,12	(2)	(5)
Q4 Folyóiratok, napilapok olvasása	61,67	(1)	(5)
Q5 Könyvolvasás saját kedve szerint	49,66	(2)	(5)
Q6 Ismeretszerzés saját kedvteléséhez	47,46	(2)	(5)

A könyvtárlátogatás gyakoriságának és a tanulók eredményességének összefüggését vizsgálva megállapíthatjuk, hogy többnyire azok a diákok a legsikeresebbek, akik – minden egyes tevékenységért külön-külön – évente néhányszor elmennek a könyvtárba. (12. ábra) Feltételezhető, hogy a tanulók egy-egy alkalommal a vizsgált tevékenységek közül többet is választanak, de kicsi a valószínűsége, hogy mind a hat (internetezéssel együtt hét) tevékenységet egyszerre végezzék. A saját kedvük szerint kölcsönző diákok közül azok érték el a legjobb eredményt, akik havonta többször (4) is ellátogattak ezért a könyvtárba. Ha nem is ilyen általános, de számottevő azoknak az aránya a legjobban teljesítők között, akik havonta olvasnak saját indítatásból könyvet a könyvtárban. A folyóiratok és napilapok olvasása és az eredményesség kapcsolatának megítéléséhez ismerni kellene a könyvtárak állományát, s hogy az ilyen jellegű információk megszer-

zéséhez mennyire használják a webet, és a közösségi hálót. A magyar diákok válasza és a mért eredményeik nem mutatnak szignifikáns eltérést. (13. ábra) Az adatok összevetéséből kibontakozó tendencia szerint azok a diákok teljesítenek a legjobban, akik az iskolaév szinte minden hónapjában használják a könyvtárat a megadott tevékenységek folytatásáért.

A vizsgált országok átlagában a legrosszabb eredményhez az vezet, ha a diákok túl gyakran, hetente többször is tevékenykednek a könyvtárban. A nem a tanulmányokhoz kapcsolódó könyvtárlátogatások gyakoriságának növekedésével a tanulói teljesítmény folyamatosan romlik. A nagyon gyakran könyvtárba járó diákoknál kicsit még azok is jobban szerepelnek, akik egyáltalán nem mennek el. Ez az eredmény azonban csak első látásra meglepő. Az olvasási, tévézési vizsgálatok már korábban is hasonló tanulsággal zárultak. A túlzásba vitt olvasás vagy tévzés már nem javították, ellenkezőleg rontották a szövegértés és a művelődés eredményességét. A PISA-vizsgálatok nagy tanulsága, hogy az iskolai számítógép-használat gyakoriságának növekedésével a digitális olvasás készsége (a navigálás minősége) nem javul, hanem romlik. Azoknak, akik naponta használják a számítógépet az iskolában, átlagosan rosszabbak az eredményeik, mint akik soha vagy szinte soha nem használnak gépet.²⁴ A jelenség lényegére utal Delphoi egyik jelmondata: Μηδὲν ἄγαν – Semmit se túlságosan.

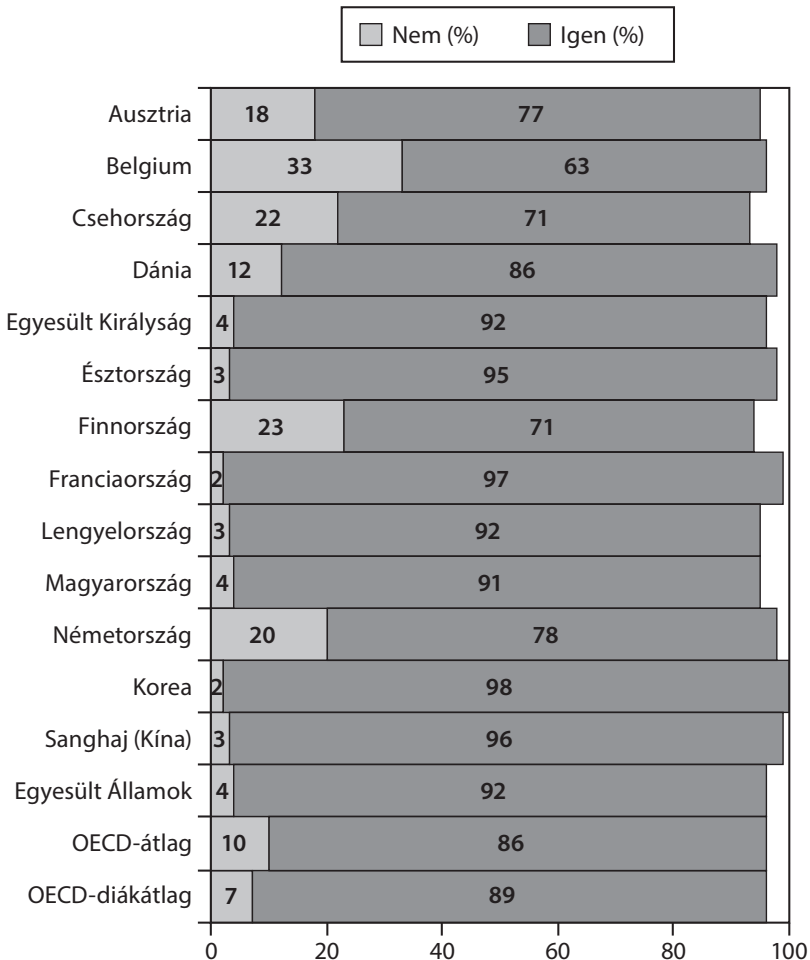
Könyvtár az iskolában

A 2009-es PISA-felmérés külön kérdést szentel az iskolai könyvtár léteinek.²⁵ A 14. ábra a diákok válaszainak grafikus ábrázolása.

²⁴ OECD, Students, Computers and Learning: Making the Connection, PISA, OECD. Publishing. 2015. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> [2019.09.30.] <http://www.oecd.org/publications/students-computers-and-learning-9789264239555-en.htm>

²⁵ ST40Q01 Library at school. Does your school have a school library? 1 Yes; 2 No.

14. ábra: Könyvtár az iskolában. PISA 2009



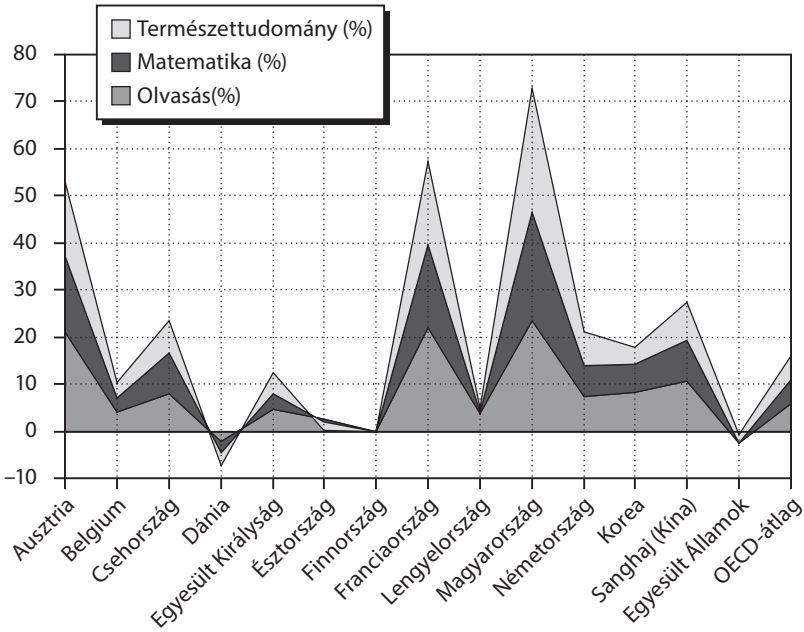
Az OECD átlagában, ha kis mértékben is, de eredményesebbek azok a tanulók, akiknek az iskolájában van könyvtár. (15. és 16. ábra) A magyar diákok esetében a különbség meglepően nagy. Nálunk a tanulónak 23,6%-kal jobb a szövegértésük, 23%-kal a matematikai, 26,2%-kal a természettudományos műveltségük ott,

ahol van iskolai könyvtár. Ha nem is ilyen nagy, de jelentős eltérést találunk az ausztriai, a csehországi, a franciaországi és a sanghaji eredményekben. Dánia, Finnország, Lengyelország és az Egyesült Államok diákjainak eredményességét lényegében nem befolyásolja az iskolai könyvtár léte. Az Egyesült Királyságban tanulók teljesítménynövekedése átlag alatti, Korea és Németország értékei némileg átlag fölöttiek.

15. ábra: Mennyivel eredményesebbek azok a diákok ott, ahol van iskolai könyvtár? PISA 2009

	Olvasás – szövegértés (%)	Matematika (%)	Természet- tudomány (%)
Ausztria	21	16,2	15,9
Belgium	4	3,1	3,1
Csehország	8,1	8,5	7
Dánia	-2,2	-2,3	-2,7
Egyesült Királyság	4,6	3,5	4,4
Észtország	2,7	-0,8	-1,7
Finnország	0	0	0
Franciaország	22	17,6	17,6
Lengyelország	3,7	0,4	0,8
Magyarország	23,6	23	26,2
Németország	7,5	6,5	7
Korea	8,2	6	3,7
Sanghaj (Kína)	10,5	8,7	8,3
Egyesült Államok	-2,5	0	1,8
OECD-átlag	5,9	5	5,2

16. ábra: Mennyivel eredményesebbek azok a diákok ott, ahol van iskolai könyvtár?
PISA 2009



Magyarországon meghatározó szerepe volt az államnak a közoktatás intézményeinek kialakításában, az iskolai könyvtárak létrehozásában. Az Osztrák-Magyar Monarchia nyugati tartományában – a mai Ausztriában és Csehországban – is jogszabályok kezdeményezik az iskolai könyvtárakat az 1870-es évektől. Franciaországban a második császárság idején először rendelet, majd 1862-től törvény szabályozza az iskolai könyvtárak ügyét, s az állami irányítás ma is erős. Ahogy láttuk, ezen államok diákjainak teljesítménye jelentősen rosszabb azokban az iskolákban, ahol nincs könyvtár.

Az angolszász országokban ahogy az oktatás, úgy a könyvtárak ügye sokkal inkább a társadalmi önszerveződésből indult. Az Egyesült Királyságban a könyvtárak alapítói és fenntartói az önkormányzatok (pl. Manchester, London), a társulások és a gazdag adomá-

nyozók. A törvényi rendelkezések elsődleges szerepe a társadalmi szokások, az eltérő gyakorlat szabályozása a nemzet céljai érdekében. Ezzel magyarázható, hogy az iskolai könyvtárak majd csak a XX. században kerülnek bele a jogszabályokba. Az Egyesült Államok az első között volt XIX. században az írni-olvasni tudók arányát tekintve, és a könyvtárak társadalmi elfogadottsága is kiemelkedő. Az iskolák könyvtárainak szövetségi szabályozása azonban az 1920-as években kezdődött. Dánia és Finnország közkönyvtárai is társadalmi kezdeményezésre alakultak. Az iskolai könyvtárakat Dániában csak 1931-ben nevesítette törvény.²⁶

Csoportalkotó ismérvnek tekinthető a XX. századi nemzeti újrakezdés és összefogás. A lengyeleknek és az észteknek az első világháború után kellett felállítani a nemzetállamukat, melyet a lengyelek a második világháború utáni helyzetben újjászerveztek, az észteknek a század végéig kellett várni erre. A koreaiak is többször átérték államuk elfoglalását, javaik megsemmisülését és a nemzeti újrakezdést. Sanghaj lakossága a háborús pusztítást éppúgy megszenvedte, mint a kulturális forradalom rombolását, majd teljesen új alapokról indulva rendkívüli fejlődésen ment át.²⁷

²⁶ SVANE-MIKKELSEN, Jorgen: The library system in Denmark. Copenhagen, Royal School of Library and Information Science. 1997. 53. p.

²⁷ Karsten Schuldt (2006) disszertációjában a következő szempont szerint értékeli az iskolai könyvtári berendezkedést: az iskolák felében van könyvtár; az iskolai könyvtáros képesített; a tantervben nevesített a könyvtár; kutatószervezet működik. Ez alapján az élvonalban az Egyesült Államok, az Egyesült Királyság Finnország, Dánia és Korea van. A középmezőnyben lévők meglehetősen eltérőek: Magyarország, Lengyelország, Franciaország, Ausztria. A sor végén Belgium és Németország áll. Németországban az iskolai könyvtárak ügye nem létezik, mert nincs szövetségi definíció, képzettségi elvárás, tantervi vonatkozás stb.

Könyvtári anyagok hiánya

Több PISA-felmérés is fölteszi a kérdést az oktatási intézmény vezetőjének, hogy az iskola oktatási lehetőségeit korlátozza-e a könyvtári anyagok hiánya vagy alkalmatlansága.²⁸ A lehetséges válaszok a következők:

- (1) Egyáltalán nem;
- (2) Egy kissé;
- (3) Bizonyos fokig;
- (4) Sokat.

Feltételezhető, hogy amelyik iskolában minden szükséges könyvtári anyag a rendelkezésére áll, ott jobb az oktatás, így a diákok is eredményesebbek lesznek. A tanítást hátráltató hiánynak meg kell mutatkozni a tanulói eredményekben: minél nagyobb a hiány, annál inkább csökken a diákok teljesítménye. Ezt a feltevést messzemenően igazolják is az OECD átlagai. Azon intézmények tanítványai a legeredményesebbek, ahol egyáltalán nem hiányoznak a könyvtári anyagok. Lefelé haladva a négyfokú skálán, ahogy egyre kevésbé állnak rendelkezésre a szükséges könyvtári anyagok, a diákok eredményessége is egyre csökken. A legkisebb tanulói teljesítmények ott vannak, ahol az oktató munkát leginkább hátráltatja a könyvtári anyagok hiánya.

Az első két választ – egyáltalán nem, egy kissé – összevonva tekintjük úgy, hogy a legfontosabb könyvtári anyagok az iskolában rendelkezése állnak. Tehát az intézmény növendékeinek oktatásához biztosítottak a feltételek, mind a pedagógusok, mind a diákok hozzáférnek a legszükségesebb anyagokhoz. Lazítva a kiinduló feltételezésen, fogadjuk el, hogy ott is kiváló eredményt érhetnek el a diákok, ahol kisebb dolgok hiányoznak. A kiválasztott országoknál azonban számos esetben ott érik el a diákok a legjobb eredményt, ahol számottevő vagy kifejezetten sok a hiány. A 17. ábrán látható táblázatában szere-

²⁸ SC14Q10 Shortage – Library materials; Is your school's capacity to provide instruction hindered by any of the following issues? - Shortage or inadequacy of library materials. No at all; Very little; To some extent; A lot.

pel, hogy az egyes országokban milyen arányban tartják megfelelőnek a könyvtári anyagokat, s mellette az, hogy melyik hiánykategóriánál a legeredményesebbek a diákok.

17. ábra: A könyvtári anyagok hiánya és a diákok teljesítménye. PISA 2009

	A hiány (1) egyáltalán nem vagy (2) kissé hátráltat. (%)	A legjobb tanulói eredmény és a hiány mértéke.
Ausztria	82,18	
Belgium	64,92	
Csehország	61,05	(4) természettudomány
Dánia	85,74	
Egyesült Királyság	81,81	
Észtország	74,39	(3) olvasás – szövegértés (3) matematika (3) természettudomány
Finnország	57,67	(4) matematika (4) utána (1) természettudomány
Franciaország	Nincs adat	
Lengyelország	80,35	(4) olvasás – szövegértés (4) matematika (4) természettudomány
Magyarország	85,94	(4) utána (1) természettudomány
Németország	67,53	
Korea	61,19	
Sanghaj (Kína)	69,63	(4) matematika
Egyesült Államok	83,78	(3) utána (1) olvasás (3) természettudomány
OECD-átlag	69,94	

A jelenség magyarázatánál lehetne arra hivatkozni, hogy a nehézségeket a jó pedagógus leküzdi, vagy hogy nincs definiálva a „nem megfelelő könyvtári anyag”, így a válaszok pozitívabbak a kelleténél. Az okok feltárása mélyebb elemzést igényelne, amihez viszont nem elegendők a mostani adatok.

A 18. ábra a 2012-es PISA-vizsgálat²⁹ értékeit tartalmazza. A korábbi vizsgálat tapasztalatait megerősítve, most is csak az OECD átlagára igaz, hogy minél teljesebbek a könyvtári anyagok, annál jobbak a tanulók eredményei. A kiválasztott 14 ország közül csak 7 esetében teljesül, hogy annak a diáknak lesz a legjobb eredménye, akinek a tanárai könyvtári anyagokban nem szenvednek hiányt. És az még kevesebbszer áll, hogy a könyvtári anyagokkal való egyre jobb ellátottság, rendre jobb tanulmányi eredményt hoz. A másik 7 országban úgy eredményesebbek a diákok, hogy a tanáraik elégedetlenek a rendelkezésre álló könyvtári anyagokkal. Sok esetben azok a tanulók a legeredményesebbek, akiknek a tanárai leginkább hiányolják a könyvtári anyagokat.

Mindkét vizsgálatban a magyar iskolák több mint 80%-áról – tehát jóval az OECD átlagát meghaladva – nyilatkoztak úgy, hogy nem, illetve alig hiányoznak könyvtári anyagok. Az tényleg nagyon örövendetes volna, ha a magyar pedagógusok ennyire jól el lennének látva könyvtári anyagokkal. Az elmúlt harminc évben az iskolai könyvtáraknak az egyik legnagyobb nehézséget éppen a tervszerű gyarapítás és a külső információforrásokhoz való hozzáférés okozta.

Minden hivatásban nélkülözhetetlen a szakmai tudás fejlesztése, ami különösen igaz az oktatás területén. A pedagógusok munkáját, szakmai fejlődését is támogatnia kell az iskolai könyvtárnak. A pedagógusok oktató-nevelő munkájához éppúgy nélkülözhetetlen a könyves háttér, mint a diákok tanulásához. A diákok eredményes könyvtárhasználatának az előfeltétele a pedagógusok és a könyvtárosok szoros együttműködése.

²⁹ SC14Q10 Shortage library materials; Is your school's capacity to provide instruction hindered by any of the following issues? 1 Not at all; 2 Very little; 3 To some extent; 4 A lot.

18. ábra: A könyvtári anyagok hiánya és a diákok teljesítménye. PISA 2012

	A hiány (1) egyáltalán nem vagy (2) kissé hátráltat. (%)	A legjobb tanulói eredmény és a hiány mértéke.
Ausztria	73,49	(3) olvasás – szövegértés (4) matematika (3) természettudomány
Belgium	78,06	(3) olvasás (3) utána (1) matematika (3) utána (1) természettudomány
Csehország	66,96	
Dánia	73,66	
Egyesült Királyság	83,74	
Észtország	63,1	(3) olvasás
Finnország	62,12	(4) olvasás – szövegértés (4) utána (3) matematika (3) természettudomány
Franciaország	88,15	
Lengyelország	86,51	(4) olvasás
Magyarország	81,38	
Németország	82,12	(4) olvasás – szövegértés (4) matematika (4) természettudomány
Korea	63,07	(4) olvasás - szövegértés (4) matematika (4) természettudomány
Sanghaj (Kína)	71,9	
Egyesült Államok	81	
OECD-átlag	74,05	

Összefoglalás

A könyvtárba járáshoz pozitívan viszonyuló diákok jóval eredményesebbek, mint az azt elutasítók.

A legrosszabb teljesítményt azok a tanulók nyújtják, akiknek az otthonában nincs vagy 11-nél kevesebb könyv van. A könyvek számának növekedésével javul a diákok eredményessége, s a legjobbabb többsége olyan családból való, ahol több mint 500 könyv van.

A rendszeres könyvtárlátogatás nélkül nem lehet igazán jó eredményt elérni. A hozzáférés a könyvekhez – akár otthon, akár a könyvtárban – nélkülözhetetlen a jobb teljesítményhez. A könyvtárnak ezért fontos, mással nem pótolható szerepe van a szocio-kulturális különbségek kiegyensúlyozásában.

Ahol van iskolai könyvtár, ott a diákok teljesítménye is jobb. Az iskolai könyvtárak ott tudnak leginkább hozzájárulni az eredményességhez, ahol a nemzet, a helyi közösség és az iskola is magáénak érzi, biztosítva a működést és számon kérve a feladatellátást. A deklarációszerű jogi szabályozás vagy a központi elvárások önmagukban nem elegendők.

Az oktatás eredményessége szempontjából megkerülhetetlen kérdés, hogy rendelkezésre állnak-e ehhez a szükséges könyvtári anyagok. Az OECD átlagában érvényes, hogy minél jobb az oktatás könyvtári ellátása, annál eredményesebbek a diákok. A pedagógusoknak kulcsszerepük van abban, hogy a diákok megfelelően használják a könyvtárat. De nem szabad megfeledkezni arról sem, hogy a pedagógusok könyvtárhasználata is kihat tanítványaik eredményességére.

Felhasznált irodalom

ADKINS, Denice: U.S. students, poverty, and school libraries. What results of the 2009 Programme for International Student Assessment tell us. = Research Journal of the American Association of School Librarian. 17. évf. Sept. 11. 2014. 2–25. p. [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/aasl/slr/volume17/adkins> ; http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol17/SLR_USStudentsPoverty_V17.pdf

- American Association of School Librarians: School libraries count! National longitudinal survey of school library media programs. 2012. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/advocacy/research/docs/AASL-SLC-2012-WEB.pdf>
- BALÁZSI Ildikó et al. (szerk.): PISA 2012. *Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal. 2013.
- BALÁZSI Ildikó et al. (szerk.): A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest, Oktatási Hivatal, 2010.
- BALKÁNYI Péter – OSTORICS László (2012) A szövegértés tartalmi keretének változása. = *Educatio*, 21. évf. 3. sz. 465–471. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/01500/01551/00061/pdf/EPA01551_educatio_12_03-465-471.pdf
- BLEIDT, Shirley A.: How students utilize and perceive their school library. = *American Secondary Education*, 39. évf. 3. sz. June. 2011.
- BULLE, Nathalie: Comparing OECD educational models through the prism of PISA. *Comparative Education*. 47. évf. 4. sz. 503–521. p. [2019. 09. 30.] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00767852/document> ; <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555117>
- CLARK, Christina: Linking school libraries and literacy. Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment. London, National Literacy Trust, 2010. [online] [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513438.pdf>
- CSAPÓ Benő (szerk.): *Mérlegen a magyar iskola*. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó, 2012.
- CSAPÓ Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László: A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. = *Iskolakultúra*. 19. évf. 3–4. sz. 2009. 3–12. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf>
- CSAPÓ Benő: A PISA üzenete. = *Modern Iskola*. 5. évf. 1. sz. 2011. 28. p.
- DEÁKNÉ KISS Judit: Új utakon a természettudományos tárgyak oktatásában - nemzetközi vizsgálatok, alternatív válaszok = *Mester és Tanítvány*. 7. évf. 28. sz. 2010. 65–71. p.
- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). = *Az Európai Unió Hivatalos Lapja*. L 394/10. 2006.12.30. [2019. 09. 30.] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- FISCHBACH, Antoine – KELLER, Ulrich – PRECKEL, Franzis – BRUNNER, Martin: PISA proficiency scores predict educational outcomes. = *Learning & Individual Differences*. 24. évf. Apr. 2013. 63–24. p. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.012>
- GÁL Attila (2011) A finn tanulók PISA- teljesítményméréseken elért eredményeinek diskurzusai. = *Iskolakultúra*. 21. évf. 6–7. sz. 30–39. p. [2019. 09. 30.] http://real.mtak.hu/56852/1/EPA00011_iskolakultura_2011_06-07_030-039.pdf

- KÖRNYEI László: A szövegértés területén javulás mutatkozik. = Új Katedra. 4. évf. 3. sz. 2011. 10–12. p.
- LAMOS, S.: Strong school libraries build strong students. American Association of School Librarians. ALA, 2013. [online] [2019. 09. 30.] http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aaslissues/advocacy/AASL_infographic_strongs-tudents-2013.pdf
- LENGYELNÉ MOLNÁR Tünde: A pedagógiai mérés és értékelés feladataira való felkészítés az árnyalt tanulói értékelés módszertanának tükrében. In: Estefánné Varga Magdolna (szerk.). Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. Eger, EKF, 2011. 83–104. p.
- LUTZ, Brigitte – SCHULDT, Karsten: Vergleich von Richtlinien für Schulbibliotheken. = kjl & m. 65. évf. 4. sz. 2013. 74–78. p.
- MIHÁLY Ildikó: Mennyire legyünk elégedettek? = Modern Iskola. 5. évf. 1. sz. 2011. 26–27. p.
- NEUMANN Eszter – VIDA Júlia: PISA-hatások Európában. = Educatio. 21. évf. 3. sz. 2012. 361–371. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/01500/01551/00061/pdf/EPA01551_educatio_12_03-361-371.pdf
- OECD Education today. The OECD perspective. Párizs, OECD, 2009.
- OECD Education today 2010. The OECD perspective. Párizs, OECD, 2010.
- OECD Students, computers and learning. Making the connection, PISA, OECD. Publishing. 2015. [2019. 09. 30.] <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264239555-en.pdf?expires=1570916045&id=id&accname=guest&checksum=9B985BFB2C224F965E090A89FDFA7BCF;http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en> ; <https://doi.org/10.1787/19963777>
- PÉTERFI Rita: PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítménye. = Könyv Könyvtár Könyvtáros. 20. évf. 5. sz. 2011. 3–13. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/01300/01367/00243/pdf/EPA01367_3K_2011_05_03-13.pdf
- PISA 2009 at a glance. Paris, OECD. 2011. 97, [3] p. [2019. 09. 30.] https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-at-a-glance-2010_9789264095298-en <https://doi.org/10.1787/9789264095298-en>
- PISA 2012 assessment and analytical framework. Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. Paris, OECD. 2013. 261, [2] p. [2019. 09. 30.] https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-assessment-and-analytical-framework_9789264190511-en ; <https://doi.org/10.1787/9789264190511-en>
- PONS, Xaver: What do really learn from PISA? The sociology of its reception in three European Countries (2001–2008). = European Journal of Education. 46. évf. 4. sz. 2011. 540–548. p. [2019. 09. 30.] <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01499.x>
- RADÓ Péter: A felső tagozat nem csökkenti az esélyegyenlőtlenséget: a magyar diákok teljesítménye átlagos vagy annál jobb nemzetközi viszonylatban. = Pedagógusok Lapja. 69. évf. 1. sz. 2013. 12–13. p.

- SCHULDT, Karsten: Aktuelle Anforderungen an Schulbibliotheken in Deutschland. Zur Erlangung des akademischen Grades Magister Atrium Philosophische Fakultät 1. Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. 2006. 114. p.
[2019. 09. 30.] <http://www.karstenschuldt.info/biwi/Magisterarbeit.pdf>
- SVANE-MIKKELSEN, Jorgen: The library system in Denmark. Copenhagen, Royal School of Library and Information Science. 1997.
- TÓTH Krisztina – HÓDI Ágnes: A mérőeszköz-bővítéstől a tesztelési folyamat vizsgálatáig. Számítógépes tesztelés nagymintás nemzetközi vizsgálatokban = Iskolakultúra, 23. évf. 9. sz. 2013. 75–88. p.
- TÖRÖK Balázs: Ki írja a szabályokat? Az OECD-PISA-mérések és az oktatás globális kormányzása. = Új Pedagógiai Szemle. 63. évf. 11–12. sz. 2013. 92–97. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/00000/00035/00161/pdf/EPA00035_upsz_2013_11-12_092-097.pdf

A tanulmány eredeti változatának megjelenési adatai:

CSÍK Tibor: A könyvtárak befolyása a tanulók teljesítményére. Az oktatás és a könyvtárak az OECD PISA 2009-es és a 2012-es felmérésében. In: BUZÁSI Éva, G. – SZABÓ Sára – KISS Gábor (szerk.): Könyvtárak a tudomány és a felsőoktatás szolgálatában. Tanulmányok. Kaposvár, Kaposvári Egyetem, 2016. 86–108. p.

A HASZNÁLÓKÉPZÉS ÉS AZ INFORMÁCIÓKERESÉS KÖNYVTÁRI TANÍTÁSÁNAK KERETEI¹

Bevezetés

Az információkereséshez és az információk kezeléséhez kapcsolódó kompetenciák számos ún. műveltség (literacy) részét képezik. Az angolszász szakirodalomban és az oktatási gyakorlatban leginkább az információs műveltséghez (information literacy), a médiaműveltséghez (media literacy) és a digitális műveltséghez (digital literacy) kapcsolódik.

Az információs műveltség a könyvtárhasználati oktatás, a bibliográfiai kurzusok szinte teljes anyagát magába olvasztotta. A középpontjában az ismeretszerzés és -megosztás áll, s így átfogja az információ elérését, értékelését, előállítását és kommunikálását valamennyi formában és csatornán. A médiaműveltség a tömegmédiák vizsgálatára, az ún. képernyőalapú információközvetítés elemzésére vezethető vissza. A médium közvetítette információ megértésére, az üzenet értékelésére, illetve hatására összpontosít. A digitális műveltség a legkiforrottabb kompetenciaterület. Kétségtelenül a számítógép-tudományhoz és az informatikához kapcsolódik, mint a digitális eszközök, szoftverek és infrastruktúra használatának, az

¹ A tanulmány a Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VE-KOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati konstrukció keretében „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt támogatásával készült.

információs és kommunikációs technológiák (ICT) alkalmazásának kompetenciái.

Az információs műveltségbe elvileg a másik kettő is belefoglalható. Az információs műveltség és a médiaműveltség központi eleme a források kritikai értékelése, e tekintetben nagyon közel állnak egymáshoz. A digitális környezetben a forrásokból való információszerezés – ami a digitális műveltség meghatározó eleme – teljesen megfeleltethető az információs műveltség kompetenciáinak. Tanulmányunknak nem célja, hogy komparatív analízissel feltárja a terminológiai és az oktatáspolitikai eltérések gyökerét. A könyvtárhasználat és információkeresés ma már mind a három műveltségi területhez kapcsolódik. Elsődlegesen azonban az információs műveltségnek képezi szerves részét.

A tanulmány célja az, hogy normatív dokumentumok alapján bemutassa, milyen kontextusban értelmezik a könyvtárhasználati ismereteket és az információkeresést, s ezek az oktatás és a tanulás folyamatában mely kompetenciaterületekhez kapcsolódnak és elsajátításukra milyen elvárások vonatkoznak.

Az információs műveltség

Az információs műveltség fogalmát Paul Zurkowski, az Information Industry Association elnöke vetette föl. Az 1974-ben megjelent írásában² az információs ipar – kiadók, adatbankok és -forgalmazók – szemszögéből, az információs környezet kihívásait számba véve vizsgálta a könyvtárak szolgáltatásait. Az elsődleges célja az volt, hogy

² ZURKOWSKI, Paul G.: The information service environment relationships and priorities. = Related paper. No. 5. 1974. [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

„People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.”

az információs szolgáltatások fejlesztésére javaslatokat tegyen. Zurkowski azt a javasolta, hogy dolgozzanak ki az információs műveltség átadását biztosító nemzeti programot. Az új műveltségterület szükségességét két tézisből vezeti le. Az információ önmagában még nem tudás, mert az információt képesnek kell lenni értékelni, s asszimilálni a gondolkodásba, hogy alkalmazni lehessen. A másik tézise szerint az írni-olvasni tudás nem jelenti azt, hogy birtokában vagyunk azoknak az ismereteknek, melyek az információ értelmezését lehetővé teszik. Mindebből arra a következtetésre jutott, hogy szükség van olyan tudásra és készségekre, amelyek képessé tesznek az információs eszközök és az információforrások fölhasználására egy-egy probléma megoldásában. Az 1980-as évek az információs műveltség oktatási programjának és kimeneti követelményeinek kidolgozásával telnek.

A könyvtárak szempontjából nem lehet túlbecsülni az információs műveltség jelentőségét. Az információs műveltség hozta új megközelítés révén együtt tudták kezelni a hagyományos, nyomtatott dokumentumokat, az audiovizuális anyagokat és a számítógépes forrásokat függetlenül attól, hogy milyen a formátumuk és a gyűjteményükből való-e vagy külső szolgáltató biztosítja. Másrészt az új felfogás egy folyamatba rendezte az információs anyagok és eszközök használatát, a keresést, valamint a kapott információ értékelésének és felhasználásának kérdéseit. Ezáltal a könyvtári tájékoztatás és a könyvtárhasználati ismeretek teljesen új kontextusba kerültek, de ami a legfontosabb, megszülethetett az oktató könyvtár koncepciója. Az információs műveltség az egész életen át tartó tanulást megalapozó ismeretek részévé vált, ami jelentősen fölértékelt a könyvtárak szerepét a nevelésben.

Az információs hatalom – az információs műveltség szintézise

Korszakhatárt jelentett, amikor 1998-ban az American Library Association (ALA) megjelenette az Information Power. Building partner-

ship for learning³ című szabványát. A normatív dokumentum célja az volt, hogy meghatározza az Egyesült Államok közoktatása számára az információs műveltség követelményrendszerét és az átadáshoz szükséges oktatási programokkal szembeni elvárásokat, valamint az iskolai könyv- és médiatáros feladatait. A követelményrendszer az óvodai oktató-nevelő munkától egészen a 12. évfolyamig (K-12) a tanterv egészére, illetve annak valamennyi ismeretkörére kiterjed. Az információs műveltség egyes követelményeinek részletes kifejtése az információs műveltséggel rendelkező diák ismereteinek és készségeinek bemutatásával történik. Az információs műveltség átadásával kapcsolatos elvárásokat és feladatokat három fő területre bontva fejt ki. Ezek a tanulás és tanítás, az információhoz való hozzáférés és az iskolai programok irányítása.

Az iskolai könyvtári média programmal szembeni legfontosabb elvárások a következők:

- Az információkhoz való intellektuális hozzáférés biztosítása olyan tanulási tevékenységek révén, amelyek szerves részei a tantervnek és segítik a tanulókat az információs műveltség megszerzésében. Minden műveltségi területen ki kell alakítani azokat a hatékony, kognitív stratégiákat, melyek átfogják a válogatást, a keresést, az elemzést, az értékelést, a szintézist, az önálló alkotást és az információközlést bármely formában.
- Az információkhoz való fizikai hozzáférés a gondosan válogatott és módszeresen rendszerezett helyi gyűjteménnyel biztosítható, amely tartalmazza a különböző tanulási forrásokat az egyes tantárgyakhoz, nehézségi szintenként és valamennyi formátumban.

³ A szabvány tömörített változata nyomtatott és netes változatban is hozzáférhető, és ez az alapja az ismertetésnek.

Csik Tibor (szerk. bev.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2008. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

- Hozzáférhetővé kell tenni az iskolán és a könyv- és médiatáron kívülről származó dokumentumokat és információkat is, igénybe véve az elektronikus hálózatokat, a könyvtárközi kölcsönzést, együttműködést kialakítva az információs cégekkel is. Meg kell tanítani azon eszközök használatát, melyek biztosítják a helyi és a távoli információk elérését, a legkülönbözőbb formátumban.
- A tanulásban szerzett élményekkel arra kell ösztönözni a diákokat, hogy jó ítéletképességű fogyasztókká, valamint a kommunikációs technológia és média valamennyi lehetőségével élni tudó, ügyes információ-előállítók válgjanak.

Az iskolai könyvtári oktatásban szerzett ismeretek és készségek kimeneti követelményeit három területen definiálták:

Információs műveltség

- Az információkhoz való eredményes és hatékony hozzáférés.
- Az információk kritikus és hozzáértő értékelése.
- Az információk pontos és kreatív használata.

Önálló tanulás

- Az egyéni érdeklődésnek megfelelő információk önálló megkeresése.
- Az irodalom és más művészeti ágak alkotásainak befogadása.
- Kiválóságra törekvés az információkeresésben és az ismeretek létrehozásában.

Társadalmi felelősség

- Az információ jelentőségének felismerése a demokratikus társadalomban.
- Az információk és az információs technológiák etikus kezelése.
- Hatékony közreműködés az információkereséssel és -előállítással foglalkozó csoport munkájában.

Amire az iskolai könyvtárnak meg kell tanítania a 21. század tanulóját

Az Information Power alapelveire építve az ALA iskolai könyvtárosokat tömörítő tagszervezete, az American Association of School Librarians (AASL) kidolgozta, hogy a 21. századi tanulónak milyen követelményeknek kell megfelelnie. A 2007-ben megjelentetett Standards for 21st-century learner⁴ valóban megtartotta az Information Power alapelveit és a legfontosabb célokat, de korszerűsítette és továbbfejlesztette annak elvárásait. A különbség azonban többet jelent, mint egyszerű átrendezés, bővítés. A diákokkal szembeni követelményeket a tanulás elsajátítására, a tanulóvá válás folyamatára alapozta. A következő évben kiadott Standards for 21st-century learner in action⁵ bonyolult rendszerben mutatja be, hogy mit kell teljesíteni a diákoknak a közoktatás különböző szintjein. A célja az, hogy az Egyesült Államokban az iskolai könyv- és médiatárak tanulástámogató és oktatási tevékenysége ezen elvárások megvalósítására, illetve ezen kimeneti követelmények rendjében szerveződjön. A kiindulás mindig azt jelenti, hogy az adott követelmény teljesítését milyen munka elvégzése, milyen tevékenység és milyen mérhető eredmény igazolja. A könyvtárnak meghatározott módon kell támogatnia az ismeretszerzést és a készségek fejlesztését, a gondolkodásmód kialakítását, a felelősségvállalást és az önértékelésre való képességet, hogy a diákból 21. századi tanuló váljon.

A 21. századi tanulóval szemben követelmény, hogy használva a készségeket, a forrásokat és az eszközöket:

⁴ American Association of School Librarians (AASL). Standards for 21st-century learner in action. Chicago, American Library Association, 2008.

⁵ American Association of School Librarians (AASL). Standards for 21st-century learner in action. American Library Association, 2008. [ebook] [2019. 09. 30.] <https://www.epsnj.org/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=7770&dataid=32216&FileName=AASL%2021ST%20C%20LEARNER.pdf>

A nyomtatott kiadás mellett e-könyvként is megjelent 2009-ben.

- tájékozódjon, vizsgálódjon és kutasson (inquire), gondolkodjon kritikusan és gyarapítsa az ismereteit;
- vonjon le következtetéseket, hozzon döntéseket, tudását alkalmazza az új helyzetre, alkosson új ismereteket;
- ossza meg a tudását, és legyen a demokratikus társadalom etikus és produktív tagja;
- törekedjen személyisége és az esztétikai érzéke fejlesztésére.

Minden egyes követelményt a következő négy területen bontja tovább a szabvány: a készségek, a tanulási diszpozíciók, a felelősség és az önértékelési stratégiák.

Készségek

A legfontosabb készségek azok, melyek nélkülözhetetlenek a megértéshez, a tanuláshoz, a gondolkodáshoz és a tantárgyak elsajátításához.

Tanulási diszpozíciók

A 21. századi oktatás egyik alapvető funkciója annak elsajátítása, hogyan tanuljunk úgy, hogy felkészültek legyünk az egész életen át tartó folyamatos változásra. Az ismeretek megszerzése önmagában nem garancia arra, hogy a tanultakat használni és alkalmazni is fogjuk. A 21. század tanulása megköveteli a tanulásra való hajlandóságot, mely megfelel számos diszpozíciónak, mint a kíváncsiság, a kitartás, a rugalmasság, a jó képzelőerő, a kritikai hozzáállás, a meggondoltság, az önértékelés.

Felelősségvállalás

A 21. századi tanulás a tanuló aktív részvételét igényli. A tanult ember nem egyszerűen csak memorizálja a különböző tantételeket vagy passzívan elfogadja a mások által levont következtetéseket. A tanult embernek felelősséget kell vállalnia, hogy utánajár mind a nyomtatott, mind a digitális információknak és eszméknek, hogy érti azokat az eszméket és az alkalmazásukat is, következtetéseket von le és új értelmezést ad, s végül megosztja ezeket az új értelmezéseket mások-

kal is. A felelősségvállalás tehát a következőképpen definiálható: az a közös viselkedés, amelyet a kutatás, vizsgálódás és a problémamegoldás során mutatunk, az új értelmezések sikeres, etikus és átgondolt kifejezése érdekében.

Önértékelési stratégiák

A 21. század tanulói maguk irányítják saját tanulásukat – átlátva a rendelkezésre álló nyomasztó méretű információáradatot és kiismerve magukat abban –, s az információt saját személyes és tanulmányi igényeiknek megfelelően tudják használni. A tanulásra vonatkozó mit?, illetve hogyan? kérdésre adható válasz olyan összetetté vált a mai globális társadalomban, hogy a tanulók állandó döntési kényszerben vannak a teljes tanulási folyamatuk alatt (például: Van-e elég információm, hogy jó döntést hozzak?; Jó, elfogulatlan információt kapok vagy valaki csupán saját véleményét akarja rám erőltetni?; Online kell-e megszereznem a legfrissebb információt, s ez esetben honnan tudom, hogy pontos-e az információ?)

Az iskolai könyvtár és médiatár oktató és nevelő munkájának, valamint tanulástámogató tevékenységének kerete a tájékozódva tanulás és a tanultak megosztása. Szinte valamennyi követelmény kapcsolódik az információs műveltséghez, így a követelmények teljesítésének szerves részét képezik a könyvtárhasználati és az információkeresési kompetenciák.

A digitális műveltség

Az UNESCO a digitális műveltségről az oktatásban

A digitális műveltségnek, a digitális kompetenciáknak számos eltérő definíciója létezik. Kárpáti Andrea az UNESCO égisze alatt 2011-ben jelentetett meg összefoglalót a digitális műveltség oktatási vonatko-

zásairól. Az UNESCO kiadványa⁶ a digitális műveltséget három fő részre bontja:

- Az információs és kommunikációs technológiák alkalmazásához szükséges készségek (pl. a technológia és az eszköz megválasztása és hatékony használata, az általános szoftverek és a munkához kötődő speciális eszközök alkalmazása).
- Az elektronikus ügyintézéshez és az üzleti tevékenységhez kapcsolódó készségek – az internetes üzleti alkalmazások kezelésétől egészen a vállalkozás menedzseléséig.
- Azok a professzionális készségek, melyek szükségesek az információs és kommunikációs technológiákhoz kapcsolódó fejlesztési, üzemeltetési, irányítási feladatok ellátásához.

Az Európai Unió ajánlása

Az Európai Parlament és az Európai Unió Tanácsa 2006 végén ajánlásban⁷ határozta meg az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákat. Az ajánlás és az abban definiált kulcskompetenciák az uniós országok közoktatását szabályozó dokumentumok részévé váltak, így a magyar alaptantervben is szerepelnek. Az oktatási fejlesztések számára is vonatkoztatási pontot jelentenek, ezért a könyvtárak oktatási tevékenységének fejlesztésében, a programok kidolgozásában is figyelembe kell azokat venni.

A nyolc európai kulcskompetenciában a könyvtári ismereteket nem említik, az információkeresést viszont a digitális kompetencián belül fejtik ki. A digitális kompetenciát úgy definiálják mint az információs társadalmi technológiák (IST) magabiztos és kritikus hasz-

⁶ KÁRPÁTI Andrea: Digital literacy in education. UNESCO Institute of Information Technologies in Education. In: Policy Brief. May 2011. [online] [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf>

⁷ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról. 2006. december 18. (2006/962/EK) [2019. 09. 30.] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>

nálatát. A kompetencia alapja a számítógép használata az információ-visszakeresés, -értékelés, -tárolás, -előállítás, -bemutatás és -csere céljából, valamint az internetes kommunikációban és az együttműködő hálózatokban való részvételhez. A kompetens személynek értenie kell, hogyan támogathatja az IST a kreativitást és az innovációt, tudatában kell lennie az elérhető információ hitelessége és megbízhatósága körüli problémákkal, továbbá az IST interaktív használatához tartozó jogi és etikai elvekkel. Képesnek kell lennie az információ megkeresésére, összegyűjtésére és feldolgozására, továbbá a kritikus és szisztematikus használatra és a relevancia vizsgálatára.

Az UNESCO és az Európai Unió dokumentumában a digitális kompetenciáról alkotott fölfogás középpontjában egyaránt az információs és kommunikációs eszközök használata áll. Ebből következően a leírás azt tartalmazza, mit jelent az információs és kommunikációs technológiák kompetens alkalmazása az információkeresés és információhasználat vonatkozásában. Tehát az az információforrás, amely nem számítógéppel érhető el, nem digitális – még ha releváns is –, teljesen kívül esik az értelmezési körükön. De hiányoznak a keresési, kutatási folyamatnak azok a szignifikáns – jórészt intellektuális – elemei is, melyek közvetlenül nem kapcsolhatók a technológiához (pl. az információs igény meghatározása).

DigiComp 2.1.

Az Európai Bizottság támogatta kutatóműhelyben (Joint Research Centre) kidolgozták az európai polgárok digitális kompetenciájának kereteit, s ennek legújabb változata⁸, a DigitComp 2.1 2017-ben meg is jelent. Az európai intézmény nemcsak a polgárok számára dolgoz

⁸ CARRETERO, Stephanie – VUORIKARI, Riina – PUNIE, Yves: DigComp 2.1 The Digital competence framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use. European Union. 2017. [online] [2019. 09. 30.] [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)

ki kompetenciakeretet, hanem külön az oktatóknak (DigiCompEdu), az oktatási szervezeteknek (DigiCompOrg) és a vásárlóknak (DigiCompConsumers) is.

A digitális kompetenciáknak öt fő területét határozza meg a dokumentum:

- Információs és adاتمűveltség: az adatok, információk és digitális tartalmak böngészése, keresése, szűrése – értékelése –, kezelése.
- Kommunikáció és együttműködés: a digitális technológia révén interakció, megosztás, polgári elkötelezettség, együttműködés, netikett, digitális identitás kezelése.
- Digitális tartalmak létrehozása: digitális tartalmak fejlesztése, integrálása, átdolgozása, szerzői és felhasználó jogok figyelembevétele, programozás.
- Biztonság: az eszközök, a személyes adatok és a magánélet, az egészséggel és a jóléttel kapcsolatos adatok, valamint a környezet védelme.
- Problémamegoldás: technikai problémák megoldása, az igények és a technikai lehetőségek azonosítása, a digitális technológia kreatív használata, a hiányzó digitális kompetenciák meghatározása.

Az első, az információs és adاتمűveltség értelmezése elvileg nem zárja ki, hogy a nem digitális, tehát a hagyományos hordozókon lévő adatokra és információkra is vonatkozzon. De a többi kompetencia-terület esetén ilyen értelmezés nem lehetséges. Minden kompetencia-területhez nyolc tudás-, illetve hozzáértési szintet határoztak meg, kezdve az alapismeretektől a középszintű, majd haladón át egészen magas szakmai színvonalig.

Az UNESCO az információs hozzáférésről és műveltségről

Az információs műveltség az Információt Mindenkinnek Programban

A világszervezet az Információt Mindenkinnek Programjában (Information for All Programme – IFAP⁹) szükségesnek tartja politikai irányelvek, cselekvési tervek kidolgozását annak érdekében, hogy igazságos legyen az információkhoz, a tudáshoz való hozzáférés. Ehhez ismertté kívánja tenni, milyen válaszok születtek a tudásalapú társadalmakban végbement etikai, jogszabályi és társadalmi változásokra. És közös keresésre hív föl, hogyan lehet kiszélesíteni a digitalizációval az információhoz való hozzáférést és megőrzést, továbbá támogatni az egész életen át tartó tanulás kommunikációs és információs vetületeit. A program céljai között az információs műveltség úgy jelenik meg, mint ami nélkülözhetetlen a tartalmak és ismeretek létrehozásához.

Az információs műveltség tehát prioritás az információ elérését mindenki számára biztosítani kívánó programban. Sőt, az információs műveltséget az alapvető emberi jogok részének tekintik, mert előmozdítja a társadalmi betagozódást. Ez a műveltség ugyanis képessé tesz információkeresésre, -értékelésre, -használatra és -létrehozásra az élet valamennyi területén, a személyes, a társadalmi, a szakmai és a tanulási célokhoz kapcsolódóan. A program kiemelten kezeli, hogy az egyén tudja értelmezni, megítélni az információforrásokat, s hogy saját jogán hozzon létre információkat. Az információkhoz való hozzáférés és a megalapozott döntés különösen fontos az egészség, a környezet és az oktatás vonatkozásában.

A program 2001-ben indult, folyamatosan fejlesztik, és hozzáillesztik a világszervezet más, média- és információs műveltséghez kapcso-

⁹ Az UNESCO Information for All Programme weboldala: <https://en.unesco.org/programme/ifap> [2019. 09.30.]

lódó tevékenységéhez, normatív dokumentumaihoz.¹⁰ Az UNESCO felfogásában az információhoz való hozzáférés, az értékelés és a közlés az emberi jogok és a társadalmi egyenlőség szempontjából elsődleges fontosságú.

Az UNESCO a média- és információs műveltségről

A világszervezet kiindulópontja az, hogy a világ az utóbbi évtizedben ijesztő gyorsasággal változott meg. Az információs és kommunikációs technológiák fejlődése átalakította az információáramlás eddigi módját: a kapcsolattartást, az információhoz való hozzáférést, a kommunikációt, az ismeretalkotást, a tanulást és a munkát. Az átalakulás teremtette új helyzetben is meg kell vizsgálni az emberi jogok érvényesülését, a szólásszabadságot, a médiumok függetlenségét és pluralitását stb. Mivel a technológia erősíti a globalizációt, ezért globálisan kell megítélni azt is, hogy a végbement szociokulturális, gazdasági és politikai változások a társadalmak valamennyi tagjának a javára történtek-e. Ezért dolgozta ki és jelentette meg 2013-ban a világszervezet a média- és információs műveltség globális mérésének kereteit: *Global media and information literacy. Assessment framework: Country readiness and competencies*¹¹ címmel.

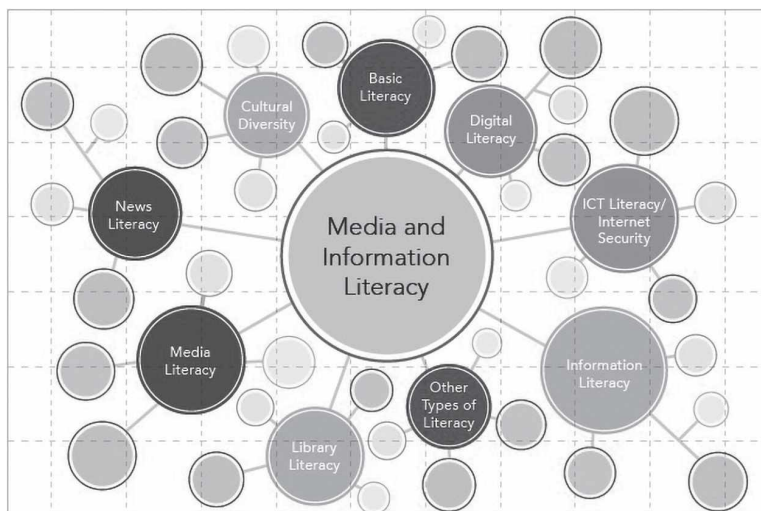
¹⁰ Information for All Programme. Consolidating information and knowledge societies – Empowering peoples and nations. Paris, UNESCO. 2017. [2019. 09. 30.] https://en.unesco.org/sites/default/files/2771_17_ci_en_ifap_web_final.pdf továbbá témába vágó UNESCO-kiadvány: HORTON, Forest Woody: Overview of information literacy resources worldwide. Paris, UNESCO. 2013.

¹¹ Global media and information literacy. Assessment framework: Country readiness and competencies. UNESCO Communication and Information Sector, UNESCO Institute for Statistic. Paris 2013. [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>

A média- és információs műveltségnek három alapösszetevője van¹²:

- Elérés – felismerni az igényt az információ és médiatartalom iránt, képesnek lenni a kutatásra, a hozzáférésre, a tárolásra és visszakeresésre. (A könyvtár és a múzeum a keresésnél nevesítve szerepel.)
- Értékelés – megérteni, felmérni, értékelni az információt és a médiatartalmat.
- Létrehozás – ismeretek és kreatív közlés létrehozása; az információk, tudás és médiatartalmak kommunikálása etikusan és hatékonyan; aktív állampolgárként rész venni a társadalmi és a közéletben; az információ, a médiatartalom, az ismeretek használata és a média- és információs szolgáltató befolyásának ellenőrzése.

Az UNESCO felfogásában a média- és információs műveltség átfogó, integráló szerepet kap a többi, rokon műveltségterület között. A más műveltségterületekhez való viszony ábrázolása az alábbi ábrán tekinthető meg.



¹² Uo. 56–58.p.

A média- és információs műveltség kompozit felfogása az UNESCO dokumentumában¹³.

Az IFLA a könyvtárak tanulástámogató és oktatási tevékenységéről

Az IFLA – UNESCO közkönyvtári fejlesztési irányelvek

A két világszervezet közös dokumentumban határozta meg a közkönyvtári szolgáltatások fejlesztési irányelveit 2001-ben.¹⁴ A közkönyvtárak általános feladatai közé sorolják az írni-olvasni tudás terjesztését, a kultúra támogatását és a tanulás bármely – iskolai vagy egyéni – formájának segítését. Az intézményekben általános és hagyományosan megrendezett könyvtári sétára, a könyvtár és szolgáltatásainak, felszerelésének bemutatására még lehet úgy tekinteni, hogy ezek a tevékenységek az oktatás határán vannak.

De a két világszervezet nem hagy kétséget afelől, hogy a használók oktatását a könyvtár alapfeladatának tekinti: „A közkönyvtárnak segítenie kell használóit abban, hogy kifejlesszék azokat a készségeket, amelyek képessé teszik őket a könyvtár forrásainak és szolgáltatásainak leghatékonyabb használatára. A könyvtári személyzet tagjai legyenek az információ navigátorai, hogy segítséget nyújtsanak minden korosztálynak az információs és kommunikációs technológia leghatékonyabb használatához, s dolgozzanak ki programokat a használók

¹³ Forrás: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CI/CI/images/Publication_covers/global_mil_chap_1.jpg [2019. 09. 30.]

¹⁴ A közkönyvtári szolgálat. Az IFLA és az UNESCO fejlesztési irányelvei. Készítette a Philip Gill által vezetett munkacsoport az IFLA Közkönyvtári Szekciója megbízásából. Fordította: Papp István. Budapest, Könyvtári Intézet, 2005.

http://ki.oszk.hu/sites/ki.oszk.hu/files/dokumentumok/ifla_kozkonyvtariszolgalat_iranyelvei.pdf [2018.01.03.]

képzésére.”¹⁵ A közkönyvtárak három témakörben kapcsolódhatnak be az oktatásba:

- a könyvtár forrásainak és szolgáltatásainak használata,
- az információforrások és dokumentumtípusok bemutatása,
- az információs és kommunikációs technológiák használata.

Az oktatás formája a nyilvános programtól a „négy szemközt” oktatásig terjedhet.

A fejlesztési irányelvek tehát sommásan fogalmaznak, s nem nevezik meg sem az állományrészek elrendezésének megismertetését, sem a könyvtári katalógusok használatát, sem a netes információkeresést, hogy csak néhány példát említsünk. Ugyanakkor nyomatékosan felhívják a figyelmet – az internet ellenőrizetlenségét említve –, hogy a könyvtárnak megbízható és pontos információkat kell adni vagy ezekhez irányítani használóit.

Az IFLA iskolai könyvtári irányelvei

A könyvtáros világszövetség 2015-ben hozta nyilvánosságra az iskolai könyvtárakra vonatkozó irányelveit.¹⁶ Az irányelvek az UNESCO-val

¹⁵ Uo.

¹⁶ SCHUTZ-Jones, Barbara - OBERG, Dianne (ed.): IFLA School library guidelines. 2nd revised ed. Haag, International Federation of Library Associations and Institutions. 2015. [2019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>

A magyar Bognárné Lovász Katalin ültette át és a Könyvtárostánárok Egyesülete adta ki 2016-ban. Elérhetősége: <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-hu.pdf> [2019. 09. 30.]

Az összefoglaláshoz ezt a fordítást használtuk, az idézetek oldalszámái erre a kiadványra utalnak.

közösen kiadott iskolai könyvtári kiáltvány¹⁷ értelmezésének és megvalósításának alapelveit tartalmazzák. Teljes mértékben építenek az UNESCO normatív dokumentumaira, így az oktatás vonatkozásában a média- és információs műveltség koncepciójára. Az iskolai könyvtárak pedagógiai alaptevékenységének felsorolása e műveltség átadásán túl tartalmazza a tájékozódáson, kutatáson alapuló tanulás (inquiry based learning) alkalmazását is, hasonlóképpen, mint az ALA/AASL a 21. század tanulójáról szóló normatívája¹⁸. Mindkét terület közvetlenül kapcsolódik a könyvtárhasználati ismeretekhez és az információkereséshez.

A könyvtárak tanítási tevékenysége az intézmény- és gyűjteményközpontú könyvtárhasználati oktatástól (könyvtár szövegeinek és rendszerének megismertetése) és a használtképzéstől (könyvtári eszközök és szolgáltatások használata) fokozatosan jutott el a ma elfogadott folyamatalapú megközelítésig. A folyamatalapú megközelítés „...nem tagadja a korábbi megközelítéseket, mint például az eszközről, forrásokról és keresési stratégiákról megszerzett tudást, de azt hangsúlyozza, hogy ezt a tudást legjobban a kutakodás, gondolkodás és problémamegoldás tanulása során lehet elsajátítani.” (41.p.)

Az iskolai könyvtárak számára a diákok oktatásában a következő fő feladatokat jelöli meg:

¹⁷ The IFLA UNESCO school library manifesto. The school library in the teaching and learning for all. 1999. [online] [20019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999>

A magyar fordítását Celler Zsuzsanna készítette el.

CSÍK Tibor (szerk. bev.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Oktatókutató és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

¹⁸ American Association of School Librarians (AASL). Standards for 21st-century learner in action. Chicago, American Library Association, 2008.

Az írni–olvasni tudás elsajátításának támogatása és az olvasás népszerűsítése

A cél az olvasási készség és a nyelvi kifejezőkészség fejlesztése, olyan tevékenységek végzése révén, melyek gyarapítják a szókincset, gördülékenyebbé teszik az írásbeli és szóbeli megnyilvánulásokat, az önálló gondolat és vélemény kifejezésére bátorítanak. A könyvtárnak sokféle tevékenységi formát kell biztosítani a csendes olvasástól, a csoportos beszélgetésen át a kreatív munkáig. Az olvasást és a médiatípusok használatát (meghallgatás, megnézés stb.) segítő tevékenységeknek tartalmaznia kell szociokulturális és kognitív tanulási nézőpontokat is. A könyvtárnak tekintettel kell lennie a nemzeti, a kulturális és az etnikai identitásra. A könyvtár lehetővé teszi és támogatja az olvasmányok önálló kiválasztását, az olvasottak megbeszélését és megosztását másokkal. Fontos feladat a szép- és ismeretterjesztő irodalom népszerűsítése (pl. kiállítások, író-olvasó találkozók, olvasási napok).

A média- és információs műveltség oktatása

„Az információs műveltséggel rendelkező diákok kompetens önszabályozó tanulók (self-directed learner). Tisztában kell lenniük információs igényeikkel és aktívan be kell kapcsolódniuk az eszmék világába. Magabiztosságot kell mutatniuk a problémák megoldásában és tudniuk kell, hogyan találják meg a releváns és megbízható információkat. Képesnek kell lenniük a technológiai eszközök használatára, hogy hozzáférjenek az információkhoz és a tanultakat kommunikálni tudják.” (44.p.)

A kutatásalapú tanulási modellek

„A kutatásalapú tanulás oktatási modelljei magukban foglalják a kutatás és élethosszig tartó tanulás alapvető készségeit: tervezés, források felderítése és összegyűjtése, válogatás, feldolgozás, bemutatás, megosztás és értékelés” (45.p.) A diákok a tájékozódás és kutatás során megtanulják irányítani a megismerés folyamatát, felhasználni a megszerzett tudásukat, készségeiket és beépíteni az újakat. A csoportos munkával fejleszteni lehet az együttműködési készséget, és azt,

hogyan védjék meg a diákok saját véleményüket, bírálják vagy fogadják el másokét. A tájékozódásra, kutatásra alapozott tanulásnak az is a célja, hogy a diákok megéljék a felfedezést, kockáztassanak, kíváncsiak és motiváltak legyenek, kritikusan és kreatívan gondolkodjanak, kapcsolódjanak a valós élethez és közösségekhez.

Könyvtárhasználat, információkeresés a Nemzeti alaptantervben

A könyvtárhasználat megjelenése a tantervben

A könyvtári fejlesztéseknek és a kidolgozott programoknak igazodniuk kell a köznevelés tartalmát és kimentí követelményeit meghatározó normákhoz. Ezért célszerű áttekinteni, hogy a könyvtárhasználatra és az információkeresésre milyen szabályozás vonatkozik, milyen összefüggésben jelennek meg ezek a tevékenységek a Nemzeti alaptantervekben.

Az első Nemzeti alaptantervünk (továbbiakban Nat) 1995-ben jelent meg (130/1995 (X.26.) Korm. rendelet melléklete), s nyugati mintára műveltségi területenként határozta meg a közoktatás kimentí követelményeit.

A tanterv-előkészítő munkálatok visszanyúltak az iskolai könyvtárak fejlesztésére 1986-ban kidolgozott minisztériumi útmutatóhoz¹⁹, s az azt megalapozó országos helyzetelemzéshez. Az útmutató az oktatási feladatról a következőképpen ír: „Az iskolai könyvtár [...] központi szerepet tölt be az intézmény olvasás- és könyvtár-pedagógiai tevékenységében; sajátos eszközeivel megalapozza a tanulók könyvtárhasználóvá nevelését.”

¹⁹ 203/1986. (Műv. K. 24.) MM számú Útmutató az iskolai könyvtárak fejlesztéséről. In: DÁN Krisztina (összeáll.): Az iskolai könyvtárak működési rendje. Módszertani útmutató. Budapest, Fővárosi Pedagógiai Intézet. 1992. 58.p.

Az Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum tömörítvényként megjelentette a brit könyvtári és iskolai tanács ajánlását²⁰ az információs készségek átadásáról a középfokú oktatásban. Az IFLA 1990-es iskolai könyvtári irányelveinek²¹ fordítását ugyancsak elkészítette az intézmény. A nemzetközi szervezet irányelveiben az információkeresés központi szerepe: a kapcsolódó készségek meghatározása, a keresés menetének felépítése és a folyamat állomásainak kidolgozása a brit ajánlás fölfogását tükrözi.

Az 1980-as évek végén a hazai könyvtártudományban is megjelent a tanulási forrásközpont koncepciója²², mely az iskolai könyvtárakat az önálló tanulás és információszerzés intézményévé fejlesztette volna. A Nat kidolgozása során azonban sem az IFLA irányelveire sem a tanulási forrásközpont kialakítására nem építettek koncepcionálisan.

A tantervben a könyvtárhasználati ismeretek középpontjában nem az információkeresés és -kezelés stratégiai jártasságának átadása vagy a problémamegoldás tájékozódó, kutató felfogása áll, hanem a könyvtár és dokumentumainak bemutatása, használata.

A tematika súlypontjai: könyvtárhasználat, dokumentumismeret, referenzs művek használata, szellemi munka technikája, önálló ismeretszerzés, és „Ismerje a könyvtári adatbázisokból, számítógépes hálózatokból való információszerzés lehetőségét és módját.”

Az információkeresés, -értékelés és -felhasználás csak részben található meg a műveltségi terület leírásában, s az elemek nem képeznek szerves egységet. Ugyanakkor szinte mindegyik tematikai egységbe

²⁰ Könyv és Nevelés 1985. 3. 124–128 .p.

MARLAND, Michael (ed.): Information skills in the secondary curriculum. The recommendation of a working group sponsored by British Library and Schools Council. London, Methuen Education. 1981. (School Council Curriculum Bulletin 9.)

²¹ CAROLL, Frances Laverne: Guideline for school libraries. The Hague, IFLA Section of School Libraries. 1990. (IFLA Professional Reports 20.)

²² CELLER Zsuzsanna: A korszerű iskolai könyvtár. Tanulási forrásközpont, az önálló tanulásra nevelés, az információszerzés fontos segédeszköze. Budapest. 1989. [doktori disszertáció] – Például.

kimondva, kimondatlanul ott van a keresés, illetve a „használt”-ba beleérthető az is (vö. keresés a könyvtárban, a könyvekben és referenz művekben keresés, a katalógusban és bibliográfiában keresés, a tantárgyi kutatómunkához keresés).

A könyvtári keresés lényegében a nyomtatott állományban és a rögzített „tömegkommunikációs műsorok (tv-, rádióműsorok)” tehát a kiadási folyamaton átesett, ellenőrzött, hiteles dokumentumokban történik. Ebből is következően a forráskritika nem vetődik föl, ezért a keresés értékelésének az elsődleges szempontja az lesz, hogy a diák megtalálta-e a helyes választ.

A 2012-ben kiadott Nemzeti alaptanterv

A 2012-ben kiadott Nat²³ a köznevelés feladatai és értékei között szerepelteti, hogy a felnövekvő nemzedék „váljék képessé az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre”. A fejlesztési területek és nevelési célok között a médiatudatosságra nevelésben „az értelmező, kritikai beállítódás kialakítása” szerepel. A tanulás tanítása vonatkozásában a pedagógusnak: „Meg kell tanítania, hogyan alkalmazható a megfigyelés és a tervezett kísérlet módszere; hogyan használhatók a könyvtári és más információforrások; hogyan mozgósíthatók az előzetes ismeretek és tapasztalatok; melyek az egyénre szabott tanulási módszerek; miként működhetnek együtt a tanulók csoportban; hogyan rögzíthetők és hívhatók elő pontosan, szó szerint például szövegek, meghatározások, képletek.”

Az ezután található, a kulcskompetenciákat meghatározó rész több vonatkozásban is tárgyalja az információkeresést. Ahogy az Európai Unió normatív dokumentumának bemutatásakor utaltunk rá, a magyar szabályozás, így a Nat is lényegében a 2006-os, uniós kompeten-

²³ 2012 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet melléklete

ciadefiníciókat²⁴ veszi át. A kulcskompetenciák információkeresésről szóló részei a következők:

Anyanyelvi kommunikáció

Képes megkülönböztetni és felhasználni különböző típusú szövegeket, továbbá információkat keresni, gyűjteni, feldolgozni és közvetíteni. Tud segédeszközöket használni, saját szóbeli és írásbeli érveit a helyzetnek megfelelően, etikusan és meggyőzően kifejezni.

Digitális kompetencia

Felöleli az információs társadalom technológiáinak (információs és kommunikációs technológia, a továbbiakban IKT) és a technológiák által hozzáférhetővé tett, közvetített tartalmak magabiztos, kritikus és etikus használatát a társas kapcsolatok, a munka, a kommunikáció és a szabadidő terén. A tevékenység alapja az információ felismerése (azonosítása), visszakeresése, értékelése, tárolása, előállítása, bemutatása és cseréje; digitális tartalomalkotás és -megosztás, továbbá kommunikációs együttműködés az interneten keresztül. A tartalmazott készségek magukba foglalják az információ megkeresését, összegyűjtését és feldolgozását, a kritikus alkalmazást, a valós és a virtuális kapcsolatok megkülönböztetését. Ide tartozik a komplex információ előállítását, bemutatását és megértését elősegítő eszközök használata, valamint az internet alapú szolgáltatások elérése, az ezek segítségével történő keresés, az IKT alkalmazása a kritikai gondolkodás, a kreativitás és az innováció területén.

A műveltségi területek követelményei közül számos tartalmaz könyvtárhasználatról és információkereséssel kapcsolatos elvárásokat. Célszerű számba venni, melyek ezek a területek, és milyen követel-

²⁴ Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról, 2006. december 18. (2006/962/EK) Melléklete. [2019. 09. 30.] <http://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/?uri=celelex%3A32006H0962>

ményeket határoznak meg. A részletes elemzés szétfeszítené az írás kereteit, ezért röviden foglaljuk össze az elvárásokat.

Magyar nyelv és irodalom

Az önálló feladatvégzés, információgyűjtés és ismeretszerzés módszereinek alkalmazása: segédkönyvek, szótárak, lexikonok használata, ismeretlen kifejezések jelentésének önálló megkeresése egynyelvű szótárakban, a tanult anyag bővítése különböző információhordozókból. Internetes enciklopédiák és keresőprogramok használata (7.-8. évfolyam).

Verbális és nem verbális információk célszerű gyűjtésének, szelekciójának, rendszerezésének, kritikájának és felhasználásának gyakorlása. A könyvtári információkeresés ismereteinek bővítése, múzeumi információk. Az internetes adatgyűjtés technikái, hypertextek, linkek használata (9.-12. évfolyam).

Az információk, adatok visszakeresése szövegekből (1.-6. évfolyam), kritikus befogadásuk megalapozása (7.-8. évfolyam), értékelésük, jelentőségük felismerése, kritikájuk (9.-12. évfolyam).

A könyv- és könyvtárhasználat részeként a tankönyv, enciklopédia, egynyelvű szótár, gyermeklexikon, gyermekújság; elektronikus információhordozó használata és kölcsönzése szerepel.

Ember és társadalom

Különböző típusú írott forrásokból származó információk rendszerezése és értelmezése, ábrázolása és az ismeretszerzés (5.-12. évfolyam).

Információk gyűjtése adott témához (1.-4. évfolyam), könyvtárban, médiatárban, múzeumban (5.-6. évfolyam); önállóan, különböző médiumokból rövid szöveges tartalmi ismertető készítése (7.-8. évfolyam), majd rendszerezés, forráskritika és oknyomozási terv összeállítása (9.-12. évfolyam).

A kritikai gondolkodás kialakítása, a fikció és a valóság, a múlt és a jelen megkülönböztetése; a személyekről, eseményekről szóló források elemzése és megítélése érdekében, s hogy képes legyen önálló álláspont megfogalmazására (1.-12. évfolyam).

Ember és természet

Információforrások használata (1.-4. évfolyam), információk gyűjtése (5.-6. évfolyam), az információk keresése, könyvtár-, internet-, adatbázis-használat (7.-8. évfolyam), problémamegoldásra irányuló, hatékony információkeresés és ismeretszerzés (9.-12. évfolyam).

A földünk és környezetünk téma tanítási-tanulási folyamatában nagy hangsúlyt kap az információszerzés és -feldolgozás készségének fejlesztése közvetlen (részben terepi) tapasztalatszerzéssel, megfigyelésekkel és a digitális világ nyújtotta lehetőségek felhasználásával.

A műveltségi terület számos részterületén elvárás az információ gyűjtése, válogatása és az adott területen való értelmezése.

Mozgóképkultúra és médiaismeret

A Nat-ban ez a műveltségterület hivatott átadni a kritikus gondolkodás kompetenciáit. Mivel a tömegműediumok (írott, hangzó és képi) kifejezőeszközeinek bemutatására, különös tekintettel a mozgóképi szövegértés fejlesztésére, a média társadalmi szerepének és működés-módjának feltárására irányul, ezért csak az ilyen jellegű információforrásokat tárgyalja. A kritikai gondolkodást tehát a médiaműveltségen belül értelmezi, s a mediális információforrásokra vonatkoztatja.

Művészetek

A műveltségi területen csak az ének-zene tantárgynál merül föl a könyvtárhasználat lehetősége: „Önálló beszámolók készítése a könyvtár és az internet lehetőségei felhasználásával.”

Informatika

A műveltségterület alapvető céljai között említi az információ megszerzéséhez, megértéséhez, feldolgozásához, alkotó alkalmazásához szükséges ismeretek, készségek átadását.

Az információforrások megismerésén az adatbázisokból, a számítógépes hálózathoz való információszerzés megismerését érti.

Az információkeresés elsajátítása az irányított információkereséstől indul (1.-4. évfolyam), majd kibővül a keresőkérdés megfogalma-

zásával, az eredmények értelmezésével (5.-6. évfolyam), a következő szint (7.-9. évfolyam) az összetett keresés, a hitelesség vizsgálata és a szelektálás, az önálló ismeretszerzés és az információknak a közlési célnak megfelelő manipulálása zárja a követelmények sorát (9.-12. évfolyam).

Az információ hitelessége és az ellenőrzés lehetőségeinek megismerése az információkezelés jogi és etikai vonatkozásai között kapott helyet az információs védelem, a netikett és a szerzői jogi alapfogalmak mellett.

A Nat-ban a könyvtárhoz kapcsolódó kompetenciákat a könyvtári informatika nevű részműveltség-terület adja meg. A könyvtári informatika középpontjában a „könyvtárhasználati műveltség, ide értve a könyvtári információkeresés informatikai lehetőségeinek alkalmazását” áll.

A követelményeket négy csoportba osztva tárgyalja. Az első csoport az iskolai és a „lakóhelyi könyvtár eszköztárának készség szintű” használatáról (1.-8. évfolyam), valamint az információs intézmények és adatbázisok funkcióinak ismeretéről (9.-12. évfolyam) szól. A második csoport a könyvtárak és a „könyvtári információs rendszer” szolgáltatásainak ismeretét (1.-6. évfolyam), valamint a tanuláshoz, tájékozódáshoz való alkalmazását (7.-12. évfolyam) foglalja magában. A harmadik csoport tartalmazza a dokumentumtípusok, az elektronikus források formai, tartalmi jellemzőinek megismerését (1.-4. évfolyam), a tanulmányokhoz való kiválasztását (5.-6. évfolyam), majd a kézikönyvek, ismeretterjesztő források használatát a tanuláshoz (7.-8. évfolyam). A negyedik csoportot a forrásokat azonosító adatok ismerete (1.-6. évfolyam), a bibliográfiai leírás (7.-8. évfolyam), továbbá a hivatkozás- és irodalomjegyzék-készítés, valamint az etikus és alkotó forráshasználat (9.-12. évfolyam) képezi.

Életvitel és gyakorlat

A műveltségterület követelménye „a szöveges, rajz, kép, illetve hang alapú információk célzott keresése tapasztalati, valamint nyomtatott és elektronikus forrásokban” (1.-6. évfolyam). Ezután „a különböző

eredetű információk szűrése, értékelése, összekapcsolása, érvényességük kiterjesztése” következik (7.-9. évfolyam). A 9.-12. évfolyam elvárása: a „tevékenység elvégzéséhez, a feladatok megoldásához szükséges információk önálló felkutatása, kiválasztása adott forrásokból”.

A Nemzeti alaptanterv tanulságai

A Nat-ot áttekintve megállapítható, hogy az információgyűjtés, az információk kiválasztása, értékelése és felhasználása, általánosnak mondható követelmény, ha nem is tartalmazza valamennyi műveltségterület. A könyvtárhasználat – legtöbbször az információgyűjtéshez kapcsolódva – csak néhány műveltségterület követelményei között szerepel, pl. magyar nyelv és irodalom.

Az információkeresés és az önálló ismeretszerzés a műveltségterületek többségének részét képezi. Az információkeresés azonban sokszor nem takar mást, mint az információgyűjtést, az utánanézést. A keresés folyamata mint egész a digitális kompetenciákban található meg legkövetkezetesebben. A többi műveltségi terület követelményei között csak a folyamat elemei lelhetők föl, de azok egységgé sehol sem állnak össze. Az információkeresés legtöbb eleme az informatikában található meg, de ezek az elemek sem alkotnak egységet, nem válnak egy folyamat szerves részévé, a széttöredezettség a jellemző.

Az információforrások megítélése, a kritikus gondolkodás néhány műveltségterület – pl. az ember és társadalom – követelménye. A legteljesebb kidolgozást a médiaismeretben találjuk. A kritikus gondolkodás követelménye tulajdonképpen csak a tömegműedumok és a digitális, internetes források esetén merül föl. Egyetlen kivétel van: az ember és társadalom műveltségi területen a forráskritika elvárása.

A digitális kompetenciában leírt információkeresés, -értékelés, -felhasználás, -megosztás séma alkalmazása azonban nem része egyetlen műveltségi terület követelményeinek sem. A séma legtöbb elemét az informatika tartalmazza. A digitális kompetencia uniós el-

várásai tehát belekerültek a Nat-ba, de a műveltségterületek követelményrendszerében nem szervesültek.

A könyvtárhasználati ismeretek követelményei az 1995-ös Nat-hoz képest jelentős mértékben csökkentek. Bár a műveltségi részterület neve könyvtári informatikára változott, koncepciójában lényegében változatlan: tájékozódás a könyvtárban, dokumentumtipológia, bibliográfiakészítés stb. A követelmények értelmezését nehezíti, hogy a megfogalmazás nem illeszkedik sem a szakmai terminológiához (pl. a könyvtárhasználat és a keresés szavak jelentésbeli eltérései), sem a törvényi szabályozás²⁵ szóhasználatához (pl. lakóhelyi könyvtár terminus használata).

Ahogy láttuk, a tanulás tanítása a 2012-es Nat-ban a köznevelés feladata és értékei között alapfeladatként szerepel. A kifejtés – a könyvtárhasználatot nevesítve – meg is határozza az ismeretszerzés általános lépéseit, melyek teljes összhangban állnak az információkeresés, -értékelés, -felhasználás menetével. A Nat elvárása szerint a tanulásalapú nevelést valamennyi műveltségterületen és valamennyi évfolyamon alkalmazni kellene. A tudományos szakirodalomból számos példát idézhetünk, amely a megvalósítás fontosságára hívja föl a figyelmet. Például: „A tanulási képesség fejlesztése a Magyar nyelv és irodalom műveltségi területnek is kiemelt fejlesztési célja és feladata a köznevelés minden szintjén, az iskola minden évfolyamán.”²⁶ A neveléskutatók a deklarált elvek és a gyakorlati feladatok közötti hiátusra a természettudományos nevelés kapcsán is föl hívják a figyelmet: „... de a megfigyelések, kísérletek elemzését igénylő feladatok többsége csak a kísérlet megértését, a tapasztalatok tudományos magyarázatát kéri. Emelt szinten is alig fordul elő olyan feladat, amely kutatási kérdés vagy probléma megfogalmazására, hipotézisalkotásra vagy kísér-

²⁵ 1997. évi CXL. törvény a muzeális intézményekről, a nyilvános könyvtári ellátásról és a közművelődésről

²⁶ ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: A tanulásalapú anyanyelvi nevelés. = Anyanyelv-pedagógia. 4. szám. 2013. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481>

let tervezésére vonatkozna.”²⁷ Pedig a Gazdasági Együttműködési és Fejlesztési Szervezet (OECD) a tanulásalapú gazdaság²⁸ koncepciója alapján a tanulás elsajátítását tekinti az oktatás elsődleges céljának.

A köznevelés alapfeladatainak másik vonatkoztatási pontja az, hogy a jövő nemzedéke „váljék képessé az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és cselekvésre”. Az önálló tájékozódás és keresés, az eredmények alapján történő véleményformálás és ennek közzététele, megosztása – így együtt – csak kevés műveltségi területen van jelen. De ha jelen is van, a folyamat lépései csak a tanulmányok végére, a 9.-12. évfolyamra állnak össze egészszé. A Nat tehát a 9., de inkább az utolsó évfolyamoktól várja el azt, amit az ALA és az IFLA/UNESCO már a formális oktatás kezdetétől. Ez részben magyarázható felfogásbeli különbséggel: az olvasni még nem tudó gyerek megkeresi az őt érdeklő képeskönyvet a könyvtárban, majd a mű megtekintése után beszélget róla, olyan folyamatként írható-e le, mint az önálló kutatás végzése és pályamunka készítése az Országos Középiskolai Tanulmányi Versenyre... A koncepcionális eltérést tovább mélyíti, hogy

²⁷ KOROM Erzsébet – CSÍKOS Csaba – CSAPÓ Benő: A kutatóalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. = Iskolakultúra. 26. évf. 3. sz. 2016. 31. p. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.3.30 [2019. 09. 30.]

²⁸ „Knowledge has always been central to economic development, and it is not clear that the amount of economically useful knowledge has radically changed. The useful stock of knowledge is not the sum of all the knowledge created. [...] information technology has made much information more easily accessible to many people, but it also has rendered many skills and competencies obsolete. What is really new is the rapidity of change; for economic success today, the possession of a specific, specialised knowledge base is less important than the ability to learn and to forget. For individuals, firms, regions and national economies, success in the current market economy requires rapid learning and forgetting (as old ways of doing things often hinder efforts to learn new ones).”

LUNDVALL, Bengt-Åke: The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems . In: Centre for Educational Research and Innovation: Knowledge Management in the Learning Society. OECD, 2000. 126. p. [online] [2019. 09. 30.] https://read.oecd-ilibrary.org/education/knowledge-management-in-the-learning-society_9789264181045-en#page4 ; DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264181045-en>

az önálló tájékozódásra való készségeknek számos, lényeges eleme hiányzik. Ilyen például az információs igény meghatározása, annak fölmérése, hogy milyen tudással rendelkezem és milyenre van még szükségem stb.

De nem is az elemek hiánya, mások értelmezésének bizonytalanságai vagy az adott kontextusban való indokoltsága az elsődleges kérdés. A probléma gyökere máshol van. Az önálló tájékozódás, az önálló kutatás elsajátítása megköveteli, hogy értsük a folyamatot: magunk is meg tudjuk tervezni, majd az alkalmazásra, a megvalósításra is képesek legyünk, s végül a folyamat egészét, annak eredményességét értékelni tudjuk. Továbbá, az önálló tájékozódás, az önálló kutatás, ahogy az önálló tanulás is olyan folyamat, melynek megtervezéséhez és megvalósításához – az elvégzendő feladatok függvényében – különböző eljárások, modellek, stratégiák közül kell választanunk. Sajnos, ilyenek – például kutatási modellek – nem szerepelnek a követelmények között. Az olyan könyvtári foglalkozás, melynek pedagógiai módszere a demonstrációs célú forráshasználat és médiakritika, valamint a technikai eszközöket alkalmazó munkáltatás, nem neveli jövő nemzedékét az önálló tájékozódásra, véleményformálásra és ön-maga folyamatos képzésére.

Hagyományok és eredmények

Az 1997. CXL. törvény 55. §-a nyilvános könyvtárak oktatáshoz kapcsolódó feladatai középpontjába a digitális, az információs műveltség elsajátításának, az egész életen át tartó tanulásnak, továbbá az oktatásban részt vevők és a tudományos kutatás információellátásának segítségét, valamint a kulturális, közösségi programokat szervezését állítja. Az 51/2014. (XII. 10.) EMMI rendelet 2. melléklete meghatározza az országos szakkönyvtárak és megyei (hatókörű városi) könyvtárak képzési tevékenységének legfontosabb tematikai csoportjait:

- olvasási kompetencia, szövegértés fejlesztése,
- digitális, információkeresési kompetencia fejlesztése,

- könyvtárhasználati foglalkozás,
- hátrányos helyzetűeknek, romáknak programok,
- nemzetiségeknek programok,
- iskolai tehetséggondozást segítő programok.

A jogszabályok tehát elvárják a könyvtáraktól az oktatáshoz kapcsolódó tevékenységek folytatását, az országos szakkönyvtáraktól és a megyei könyvtáraktól a könyvtárhasználat és az információkeresés tanítását.

Társadalmi Megújulás Operatív Program 3.2.4. – 2009–2012

A Társadalmi Megújulás Operatív Program (TÁMOP) A közoktatási rendszer hatékonyságának javítása, újszerű megoldások és együttműködések kialakítása című prioritásnak az volt az átfogó célja, hogy új tanulási lehetőségeket és formákat terjesszen el, továbbá új együttműködési formákat teremtsen az oktatási és kulturális intézmények között, azért, hogy az egész életen át tartó tanulás feltételei létre jöjjenek. A prioritási célok között szerepelt még a nem formális képzéshez és az informális tanuláshoz való hozzáférés segítése az esélyeket kiegyenlítő szolgáltatásokkal.

Mindebből következően a TÁMOP 3.2.4. „Tudásdepó Expressz” – A könyvtári hálózat nem formális és informális képzési szerepének erősítése az élethosszig tartó tanulás érdekében című konstrukció azt kívánta támogatni, hogy a könyvtári rendszer hatékonyabban szolgálja a minőségi oktatást, a formális oktatáson kívüli képzést és a tanulást, valamint az olvasási és digitális kompetenciák fejlesztését. A kiemelt célcsoportok közé tartoztak a gyerekek és a fiatalok, akiknek a tanulását, és a leszakadó rétegek, akiknek a társadalmi felzárkózását kellett a könyvtáraknak segíteni. A támogatott tevékenységek között voltak az olvasáskultúrát támogató, a könyvtári szolgáltatások népszerűsítését, a digitális és információkeresési készségeket fejlesztő foglalkozások. A konstrukció révén országsszerte több mint 100 pro-

jekt valósult meg, melyeknek kötelező része volt az olvasási és digitális kultúrát támogató könyvtári rendezvények tartása.

A TÁMOP 3.2.4./08/2-2009-0001 Nevelési Tudásdepó az olvasóvá neveléshez és a digitális kompetenciák fejlesztéséért című országos projekt (megvalósítója a Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum (OPKM)) célja az volt, hogy az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciák – közülük is az olvasási és a digitális, információs kompetenciák – kialakítása területén támogassa az új, nem formális és informális képzési programok kidolgozását, a jó gyakorlatok elterjesztését. A fejlesztés első lépése a nem formális képzési programokkal szembeni formai és tartalmi elvárások meghatározása volt, a nemzetközileg elismert normatív dokumentumok alapján. A projekt eredményeként 31, az olvasást és a digitális, információs kompetenciákat fejlesztő könyvtári mintaprogram jött létre és lett ki próbálva.

Élő hagyomány és fejlesztési eredmények

A magyar közkönyvtárakban óriási hagyománya van a magyar irodalom értékei felmutatásának (pl. rendhagyó irodalomóra, könyvbemutató), az írók-költők megismertetésének (pl. író-olvasó találkozó), az olvasás népszerűsítésének (pl. olvasómozgalmak, vetélkedők), a diákok számára nyáron olvasási, művelődési lehetőséget biztosító programoknak (pl. olvasókampányok, olvasótáborok). Ha nem is akkora rendezvényszámmal, de ugyancsak a legszínvonalasabb programok közé tartoztak a tudományos és ismeretterjesztő előadások, az érdeklődési körök összejövetelei, a helytörténeti és a kulturális rendezvények, kiállítások. Bár ma is vannak ilyen rendezvények a könyvtárakban, de az elmúlt negyedszázad a lehetőségek megcsappanását, s így a foglalkozások visszaszorulását hozta.

A könyvtári rendezvények legjobb hagyományait folytatta és tette országos programmá a Könyvtári Összefogás – Országos Könyvtári Napok rendezvénysorozata. A program eredményességét jól bizo-

nyítja a könyvtári rendezvényekről készített összesítés, leírás, mely a Bács-Kiskun Megyei Katona József Könyvtár – a program motorja – weboldalán²⁹ évenkénti bontásban tekinthető meg.

Ugyancsak a közkönyvtárakhoz kötődnek az Internet Fiesta³⁰ rendezvényei is. Az internethasználat, az információs technológiák megismertetése a könyvtárak oktatási tevékenységének teljesen új területét jelentik. Az ezredforduló után a számítógép-használati és internetes foglalkozások a könyvtári rendezvények igen nagy arányát tették ki.³¹ Az elvi lehetőség adott, hogy a könyvtárak váljanak a digitális kompetenciák közvetítőjévé, illetve a digitális eszközök használatának műhelyévé.

Az egész életen át tartó tanulás elve a könyvtárakat helyzetbe hozza az oktatás és a tanulástámogatás területén. Az Európai Unió elvárásai is abba az irányba mutatnak, hogy a közgyűjtemények támogassák a formális oktatást (lásd a TÁMOP-projektek), vegyenek részt a képzési tevékenységben. A lehetőség tehát ebben az irányban is nyitott, az oktatási és kulturális irányítás döntésétől függ.

A könyvtárhasználat segítéséhez, az ehhez kidolgozandó könyvtári foglalkozásokhoz célszerű számba venni a legfontosabb területeket, melyeken információs igények szoktak fölmerülni:

- tanulás, önképzés;
- rekreáció, érdeklődési körök;
- egészségmegőrzés, orvosi ellátás;
- karrier, szakmai és vállalkozási információk;
- elektronikus ügyintézés, net és a digitális eszközök használata;
- közügyekben (országos és helyi) tájékozódás, részvétel;
- közhasznú információk;

²⁹ <http://osszefogas.kjmk.hu/Default.aspx> [2019. 09. 30.]

³⁰ <http://fiesta.kjmk.hu/Default.aspx> [2019. 09. 30.]

³¹ DIPPOLD Péter: Közkönyvtárak és az oktatás. = Könyv és Nevelés. 15. évf. 4. sz. 2013. 74–84. p. [2019. 09. 30.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/kozkonyvtarak_es_az_oktatas

A szerző részletesen bemutatja és elemzi a közkönyvtárak oktatási tevékenységét fölmérő ENTITLE 2008-as uniós program eredményeit.

- helyismeret, helytörténet;
- család, háztartás.

A projekt keretében elvégzett könyvtárhasználati felmérés³² tanúsága szerint a magyar lakosság azért veszi igénybe a könyvtári szolgáltatásokat, hogy szak- vagy ismeretterjesztő irodalmat olvasson (20,7%), képezze magát szabad idejében (19,8%), támogatást kapjon tanuláshoz (19,3%), egészségre vonatkozó információkat kapjon (17,1%), kulturális tevékenységben vegyen részt (16,2%). (A teljes adatsort az 1. ábra tartalmazza.) A szépirodalom iránti érdeklődés jóllehet az első helyen szerepel, de a tényirodalom, az önképzés és a tanulás vetekszik népszerűségével. A könyvtári foglalkozások témájának megválasztásában figyelembe kell venni ezeket az eredményeket. Az irodalompropagandának nagy hagyománya van a könyvtárakban, de meg kell felelni a használók más irányú érdeklődésének is.

A magyar neveléstudomány irodalmát föltáró Pedagógiai Adatbázisban (PAD) – melyet az Országos Pedagógiai Könyvtár készít – megvizsgáltuk a könyvtár oktatási tevékenységéről szóló publikációk tematikus eloszlását. Az elmúlt több mint negyedszázad szakirodalmát áttekintve megállapítható, hogy a könyvtárhasználatról született a legtöbb közlemény. Ezen belül is az olvasáshoz, az irodalomhoz kapcsolódó témáknak a legnagyobb az aránya. A könyvtárhasználat szakirodalmának a többsége módszertani szempontból közelít vagy a könyvtári foglalkozások gyakorlatát mutatja be. A tárgyalt foglalkozások jó része azonban a könyvtárat csak mint teret használja, tehát nem a könyvtárhasználati ismereteket közvetíti, hanem valamilyen humán témát oktat. Az információs műveltségről szóló szakirodalom

³² TÓTH Máté: Könyvtárhasználat – információkeresés. Egy országos reprezentatív felmérés eredményei. A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VEKOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati konstrukció keretében „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt számára készült. 2017. [Kézirat] – a táblázat kiegészítve [Cs.T.] az Összesen oszloppal, és az adatok az igénybe vétel sorrendjébe állítva.

1. ábra: Az élet mely területén veszi/vette hasznát a településén lévő (városi, kerületi, községi) könyvtár által nyújtott szolgáltatásoknak, információknak? (Az elektronikus szolgáltatásokra is gondoljon!)

	Soha	Ritkán	Néha	Gyakran	Összesen	nem tudja / nem válaszol
szépirodalom olvasása	77,7	9,3	7,9	4,3	21,5	0,8
szak- vagy ismeretterjesztő irodalom olvasása	78,6	9,1	8,1	3,5	20,7	0,7
önképzés a szabadidőben	79,5	8,8	8,5	2,5	19,8	0,7
tanulás támogatása	79,7	7,1	8,5	3,7	19,3	0,9
egészség, egészséges életmód	82,2	9,0	6,3	1,8	17,1	0,7
kulturális tevékenységek	83,0	9,1	5,6	1,5	16,2	0,8
közösségi, baráti kapcsolatok ápolása	83,6	7,3	5,9	2,5	15,7	0,7
történelem vagy társadalom iránti érdeklődés kielégítése	84,5	8,1	5,4	1,2	14,7	0,8
munkához kapcsolódó tanulás	85,4	6,9	4,5	2,5	13,9	0,8
utazás, nyaralás	85,5	7,0	5,5	1,3	13,8	0,7
természet iránti érdeklődés kielégítése	86,3	6,9	5,0	1,1	13	0,7
oktatási lehetőségek keresése	86,4	7,1	4,6	1,1	12,8	0,8
szabadidős tevékenységek, sport	87,1	6,7	4,7	0,8	12,2	0,7
kreatív művészeti tevékenységek	87,9	7,3	3,5	0,6	11,4	0,7
munkahelyi feladatok végzése	88,0	4,9	4,1	2,3	11,3	0,7
Munkahelykeresés	89,5	5,3	3,1	1,3	9,7	0,7
részvétel valamilyen közösségi, társadalmi ügghöz kötődő párbeszédben	89,6	5,6	3,7	0,3	9,6	0,8
háztartási feladatok, házimunka	91,2	4,6	2,7	0,8	8,1	0,7
otthoni feladatok	91,9	4,7	2,1	0,6	7,4	0,7
fogyasztói, vásárlói ügyek	91,8	4,6	2,3	0,5	7,4	0,7
gyereknevelés, gyerek elhelyezése	92,1	4,4	2,1	0,6	7,1	0,7
bármí más, amit eddig nem említettem	89,3	0,1	0,4	0,1	6	10,1

mintegy harmada a könyvtárhasználatlal foglalkozónak, ami jelentős szám ahhoz képest, hogy a tárgyszót 2003 óta használja az adatbázis. A témát azonban nem elsősorban a tanítás, tanulás gyakorlata és módszerei alapján tárgyalják a publikációk. Az információkereséssel önmagában kevés közlemény foglalkozik, a téma betagozódik a könyvtárhasználatba és az információs műveltségbe. Kicsi a száma azoknak az írásoknak, melyek a könyvtári foglalkozások és órák elméleti kérdéseivel vagy a könyvtárosok pedagógiai munkájával foglalkoznak.

Összegzés

A könyvtárhasználat és az információkeresés tanításában korszakos jelentőségű az ALA 1998-ban megjelent Information Power című normatívája. Az oktatás alapelemeit az információs műveltség, az önálló tanulás és a társadalmi felelősség hármában határozta meg, s indikátorokat dolgozott ki az eredmények értékeléséhez, továbbá kiépítette a különböző műveltségterületekhez a kapcsolódásokat. De valamennyi könyvtártípussal szemben általános elvárás lett az oktatási tevékenység, melynek középpontjába – mind a közoktatásban, mind a felsőoktatásban – az információs műveltség átadása került. Az ezredforduló után az oktatási szabványok a hangsúlyt a tanulásra való képesség kialakítására és a tudásmegosztás elsajátítására tették. Az információs műveltség egészét kiválóan lehetett integrálni a tanulásalapú megközelítésbe. A magyar oktatásszabályozás megpróbált lépést tartani a nemzetközi tendenciákkal, de a Nat műveltségi területeibe sem az információs műveltség, sem a kutatásalapú tanulás nem szervesült a deklarált céloknak megfelelően. A hazai jogi szabályozás kiemelten kezeli a könyvtárak oktatással kapcsolatos tevékenységét, meghatározott könyvtártípusok esetében elvárja a tanítást is. Az iskolai könyvtárakban folyó tanítás módszertani fejlesztését nagyban támogatták az EU-projektek, de további fejlesztések indokoltak és szükségesek. A közkönyvtárak esetében pedig a gazdag hagyomá-

nyokra és tapasztalataikra építve, meg kell újítani az oktatási tevékenységüket, nagyobb súlyt helyezve az információkeresés, -értékelés, -felhasználás, -megosztás folyamatára.

A tanulmány eredeti változatának megjelenési adatai:

CSÍK Tibor: A használóképzés és az információkeresés könyvtári tanításának kere-
tei. = Könyv és Nevelés. 2018. 20. évf. 4. sz. 85–110. p.

KÖNYVTÁR ÉS OKTATÁS

A könyvtárak oktatási szerepének kialakulása

Bevezetés

A könyvtári oktatás modern kori kezdeteit azokhoz a tudósokhoz szokás kötni, akik ellátták az egyetemükön a könyvtár őrének a feladatait. Az oktatás során nemcsak a könyvek helyes használatát és a gyűjtemény kincseit mutatták be felkeltve a könyvek iránti szeretetet, hanem megismertették a famulusokkal a gondjaikra bízott könyvtár elrendezését és a könyvek nyilvántartását is.

A XIX. században, a tudomány századában létrejött a könyvtár-tudomány és megindult a felsőfokú könyvtárosképzés. E folyamattal párhuzamosan, az egyetemek tanárainak kezdeményezésére több felsőoktatási intézményben is tartottak a hallgatóknak könyvtári oktatást. A kétféle képzés részben azonos alapokon nyugodott, mivel tartalmazta a bibliográfiai ismerteket, a könyvtári tájékoztatást és könyvtörténeti részt is. Melvil Dewey (1851–1931) – a tizedes osztályozás kidolgozója, a felsőfokú könyvtárosképzés elindítója stb. – fel fogása szerint a könyvtár iskola, a könyvtáros pedig tanár¹.

A könyvtáros hivatás professzionalizálódása eredményeként a könyvtárak, s különösen a felsőoktatási könyvtárak jól kezelték a köny-

¹ Teljes névvel: Melville Louis Kossuth Dewey „The time is when the library is a school, and the librarian is in the highest sense a teacher.”

DEWEY, Melvil: The Profession. = American Library Journal, 1. sz. 1876. 5–6. p.

vek és a folyóiratok számának robbanásszerű növekedését². A kezdeti lendület után azonban a könyvtárak az oktatás területéről a XX. század első felében fokozatosan visszaszorultak. Maguk a könyvtárosok is a gyűjteményalapú szolgáltatásokat, a tájékoztató munkát tekintették elsődlegesnek, s az oktatást kevésbe tartották szakmai feladatnak.

Azt a folyamatot kívánjuk áttekinteni, hogy miként változik meg a könyvtár és az oktatás viszonya, s a folyamat eredményeként hogyan integrálódik a könyvtári oktatás a képzés valamennyi szintjébe, és válik a könyvtáros hivatás részévé. Az áttekintés az amerikai normatív dokumentumokon (American Library Association – ALA) és a könyvtártudományi szakirodalmon nyugszik. A nemzetközi tendenciák bemutatásakor a United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO) programjaira, valamint az International Federation of Library Associations and Institutions (IFLA) állásfoglalásaira támaszkodtunk. A terjedelmi kötöttségek miatt nem törekedhettünk teljességre, ezért a folyamat legmeghatározóbb tényezőit mutatjuk be.

Két korszak határán

Az 1950-es években a könyvtáraknak a tudásátadásban betöltött szerepéhez és az oktatástámogatási feladataihoz nem férhetett kétség. A könyvtárosok részvétele a formális oktatásban azonban mind a felsőoktatásban tanítók, mind a könyvtárosok részéről vitatott volt. A könyvtárban tartott foglalkozások középpontjában, az általános igényeknek megfelelően a könyvtár bemutatása és a tájékoztatás (library orientation), a katalógushasználat segítése és a biblio-

² SALONY, Mary F.: The history of bibliographic instruction. Changing trends from books to the electronic world. = Reference Librarian, 51–52. sz. 1995. 33. p. és 31–51. p. https://doi.org/10.1300/J120v24n51_06
PRICE, Derek de Solla: Kis tudomány – Nagy tudomány. Budapest, Akadémiai Kiadó, 1979. 26–29. p.

gráfiai ismeretek (bibliographic instuction) álltak. Jesse Hauk Shera (1903–1982) – a könyvtártudomány és a könyvtárügy meghatározó alakja – maga is azon az állásponton volt, hogy a könyvtárosnak nincs helye a katedrán. 1954-ben, egy felsőoktatási könyvtárosoknak tartott konferencián kijelenti, hogy „el kellene felejteni azt a buta színlelést, hogy tanárt játszunk”³. Az idő azonban nem igazolta Shera véleményét, ami természetesen nem kisebbíti az ő tudományos jelentőségét.

Az 1960-as évek óriási változást hoztak az oktatásban és a tudományos életben. Az Egyesült Államok szövetségi szintre emelte a köz- és felsőoktatás fejlesztését, továbbá felgyorsította a tudományos munka információs és kommunikációs hátterének kiépítését. A politikai adminisztráció számára a tudományfejlesztés alapelveit Alvin Martin Weinberg (1915–2006), az alkalmazott kutatások vezető intézménye, az Oak Ridge National Laboratory igazgatója foglalta össze. Az 1963-ban készült *Science, government, and information*⁴ című jelentése – mely Weinberg-jelentésként ismert máig érvényes elvárásokat fogalmaz meg. Az információellátás fejlesztésére tett javaslatai óriási lökést adtak nemcsak az átvivő hálózatok és a specifikus információs központok kialakításának, hanem a könyvtárak – a Library of Congress – gépesítésének és a számítógépes visszakeresés elterjedésének is. Weinberg a tudományos munka szerves részének tekintette a közlemények visszakereshetőségét biztosító tartalmi reprezentációk elkészítését és a megfelelő szakirodalom-használatot, hivatkozást. Ezért fontosnak tartotta, hogy a képzési akkreditáció során ne csak azt vizsgálják, hogy rendelkezésre áll-e a megfelelő könyvtár, hanem azt is, hogy milyen módon segítik annak használatát. Az információkezelés technikáinak az elsajátítását mind a főiskolai, mind az egyetemi, mind a tudományos képzésnek a részévé kívánta tenni.

³ LORENZEN, Michael: A brief History of library information in the United States of America. = Illinois Libraries, 83. évf. 2. sz. 2001. 8–18. p.

⁴ WEINBERG, M. Alvin et al.: Science, government, and information. The responsibilities of the technical community and the government in the transfer of information. 1963. [2019. 09 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048894.pdf>

A felsőoktatás könyvtárai a változás élén

A felsőoktatási könyvtárakat számos kihívás érte a 1960-as évek végén és a '70-es években. A képzés tömegessé vált, ezért a felsőoktatási könyvtárak száma majd 25%-kal emelkedett. A könyvtárak tanulást segítő szerepe fölértékelődött, különösen az alsóbb rétegekből származó hallgatók körében. A kutatások támogatása a tudományos publikációk számának egyre gyorsuló ütemű gyarapodását eredményezte, aminek következtében a könyvtárak állománya több mint kétszeresre nőtt⁵. Ehhez járultak még a Weinberg-jelentés elvárásai: a bibliográfiák, indexművek alkalmazásának, a szakirodalom használatának a tanítása és a referálás. A könyvtárgépesítés révén létrejöttek a számítógépes katalógusok, új dokumentumtípusként megjelentek a számítógépes források. Az 1980-as években indultak azok a tanfolyamok, melyek a szakirodalmi adatbázisokban való keresést (information retrieval), majd az évtized legvégétől az online keresést oktatták (pl. MedLine-ban való keresés).

A könyvtárak oktatási tevékenysége (library instruction, bibliographic instruction, library orientation, user education) új értelmet nyert, először az audiovizuális eszközök bemutatásával bővült, majd a számítógépes kereséssel. A felsőoktatás könyvtárai mindig elkötelezettek voltak a könyvtári oktatás iránt, és a fejlesztések bázisát képezték. Az 1980-as években sikerült elfogadtatni a könyvtár közvetlen részvételét az oktatásban, az oktató könyvtár gondolatát.⁶ Az oktatási programok gyorsan terjedtek, kielégítendő a foglalkozások iránt

⁵ „Between 1959 and 1970 the number of college and university libraries grew from 1951 to 2535; their total book collections rose from 176 million to 371 million volumes, and their expenditures leaped from \$137 million to \$737 million annually.”

TUCKER, John Mark : User education in academic libraries. A century in retrospect. = Library Trends. Summer, 1980. 18. p. [2019. 09. 30.] <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.516.1193&rep=rep1&type=pdf>

⁶ WALTER, Scott: Introduction: Telling the Story of teaching library. In: Walter, Scott (ed.): The teaching library. Approaches to Assessing Information Literacy Instruction. Routledge, 2013. 2. p. <https://doi.org/10.4324/9781315868004>

megnövekedett igényeket. Az oktatást segítő könyvtári együttműködésre jó példa az

1971-ben alakult LOEX (Library Orientation Exchange) nevű nonprofit szervezet. Célja a könyvtári oktatás támogatása, tananyagok kölcsönzése, és éves konferenciáin szakmai fórum biztosítása volt. 2018-ban több mint 675 tagja volt világszerte.⁷

A könyvtártudományi szakirodalom egyre bővebben tárgyalta a könyvtárak oktatási tevékenységét mind elméleti, mind gyakorlati megközelítésben. A közlemények közül nem hiányoztak az oktatást kritizáló, a hatékonyságát kétségbe vonó álláspontok sem. Nagy vita alakult ki arról, hogy a könyvtárosok lehetnek-e a felsőfokú képzésben oktatók.⁸

A könyvtár szerepének ártértékelése a közoktatásban

Az Egyesült Államok közoktatási könyvtárainak szövetségi fejlesztése az 1958-ban érvénybe lépő törvénnyel, National Defense Education Act (NDEA) törvénnyel vette kezdetét, majd a közoktatást szabályozó, 1965-ben elfogadott Elementary and Secondary Education Act (ESEA) törvénnyel folytatódott. A jogszabályok révén az iskolai könyvtárak gyűjteménye sokféle dokumentummal, audiovizuális anyaggal bővült, az oktatás eredményesebbé tétele érdekében. A gyerekek és fiatalok könyvtári ellátását elsődlegesen az oktatási intézmények gyűjteményei végezték, s nem a közkönyvtárak⁹, illetve azok gyerekrészlege. Az 1980-as évekre az amerikai iskolai könyvtárak ál-

⁷ A LOEX szervezet hivatalos honlapja: <http://www.loex.org> [2019. 09. 30.]

⁸ Lorenzen (2001)

⁹ Az 1962-ben életbe lépett *Library Services and Construction Act*, mely kötelezővé teszi a gyermekeknek szóló szolgáltatást.

GODA Beatrix: Könyvtár és oktatás. Az Egyesült Államok közkönyvtárainak oktatási funkciója. = Könyv és Nevelés. 18. évf. 4. sz. 2016. 22–30. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/03300/03300/00004/pdf/EPA03300_konyv_es_neveles_2016_4_022-030.pdf

lománya, felszereltsége és szolgáltatásai mintává váltak más nemzetek fejlesztéseihez.

Az ALA tagszervezete az American Association of School Libraries (AASL) 1969-ben megjelentette az iskolai könyvtárakkal – illetve az új megnevezés szerint a médiaközpontokkal (media center) – szembeni követelményeket (Standards for School Media Programs¹⁰), majd 1975-ben a megvalósítás irányelveit (Media Programs: District and School¹¹). Az iskolai könyvtáros feladatai között meghatározó volt, hogy más médiaszakemberekkel együttműködve kialakítsák a diákok médiahasználati és -értelmezési készségeit. Az 1988-ban kiadott követelményrendszer (Information Power¹²) legnagyobb újdonsága az a felfogás, hogy a könyvtárosnak közvetítő, összekötő szerepe van az információforrások, valamint a diákok, tanárok, iskolavezetés és a szülők vonatkozásában.

Az információs műveltség

A könyvtárak oktatási tevékenysége szempontjából meghatározó jelentőségű az információs készségek (information skills) definiálása, az információs műveltség (information literacy) tartalmának és az oktatás kimeneti követelményeinek kidolgozása az 1980-as években. Az információs műveltség számos eleme már korábban is létezett,

¹⁰ American Association of School Librarians and the Department of Audiovisual Instruction of the National Educational Association: Standards for School Media Programs. Chicago, American Library Association; Washington, National Education Association, 1969.

¹¹ American Association of School Librarians, ALA, and the Association for Educational Communication and Technology: Media Programs: District and School. Chicago, American Library Association, 1975.

¹² American Association of School Librarians, and Association for Educational Communications and Technology: Information power. Guidelines for school media programs. Chicago, American Library Association; Washington, Association for Educational Communications and Technology, 1988. [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315028.pdf>

amelyek nem egyszerűen csak újakkal bővültek, hanem együtt szintezist alkottak¹³. Ennek középpontjában az információ megtalálása, értékelése és használata állt.

Az információs műveltség fogalmát Paul Zurkowski, az Information Industry Association elnöke vetette föl 1974-ben megjelent írásában¹⁴. Az elsődleges célja az volt, hogy az információs szolgáltatások fejlesztésére javaslatokat tegyen. Az információs környezet kihívásait számba véve, az információs ipar – a kiadók, az adatbankok és -forgalmazók – szemszögéből vizsgálta a könyvtárak szolgáltatásait. Zurkowski azt javasolta, hogy dolgozzanak ki az információs műveltség átadását biztosító nemzeti programot. Az új műveltségterület szükségességét két téziszre alapozta: az információ önmagában még nem tudás, mert az információt képesnek kell lenni értékelni és asszimilálni a gondolkodásba, hogy alkalmazni lehessen. A másik tézise szerint az írni-olvasni tudás nem jelenti azt, hogy birtokában vagyunk azoknak az ismereteknek, amelyek az információ értelmezését lehetővé teszik. Mindebből arra a következtetésre jutott, hogy szükség van olyan tudásra és készségekre, amelyek képessé tesznek az információs eszközök és az információforrások fölhasználására adott probléma megoldásában.

¹³ A British Library School Council információs készségek (information skills) terminust használja, a keresés algoritmizálására helyezi a hangsúlyt a középfokú oktatásban.

MARLAND, Michael (ed.): Information skills in the secondary curriculum. The recommendations of a working group sponsored by the British Library and the Schools Council. British Library; Schools Council (Great Britain), London, Methuen, 1981.

¹⁴ ZURKOWSKI, Paul G.: The information service environment relationships and priorities. = Related paper. No. 5. 1974. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf> [2019. 09. 30.]

„People trained in the application of information resources to their work can be called information literates. They have learned techniques and skills for utilizing the wide range of information tools as well as primary sources in molding information solutions to their problems.”

A hagyományos könyvtári foglalkozások legfontosabb elemei a gyűjtemény és a katalógushasználat bemutatása volt. Ez az intézményközpontú megközelítés azonban közvetlenül nem kapcsolódott a tanuláshoz vagy a képzéshez, mert általánosságban ismertetett meg a könyvtár kínálta lehetőségekkel. Átmenetet jelentett a forrásokra, a szakirodalom-keresésre alapozott oktatás. Amikor azonban az információ került a középpontba, az egy feladat elvégzéséhez szükséges információk megszerzése – ez tökéletesen illeszkedett az ismeretszerzés folyamatához. Az információra, az informálódásra alapozott könyvtári oktatás utat nyitott a képzési tevékenység koncepcionális megújításának, s egy új műveltségi terület – az információs műveltség – kidolgozásának.

Az információs műveltség hozta új megközelítés révén a könyvtárak együtt tudták kezelni a hagyományos, nyomtatott dokumentumokat, az audiovizuális anyagokat és a számítógépes forrásokat függetlenül attól, hogy milyen a formátumuk és a gyűjteményükből való-e, vagy külső szolgáltató biztosítja. Az információs műveltségben egy folyamat szerves részét képezi:

- az információs igény meghatározása,
- a keresés elvégzése a források és eszközök használatával,
- a kapott információ értékelése és felhasználása.

A könyvtári tájékoztatás és a könyvtárhasználati ismeretek teljesen új kontextusba kerültek ezáltal, de ami a legfontosabb, megerősítette az oktató könyvtár koncepcióját. Az információs műveltség az egész életen át tartó tanulást megalapozó ismeretek közé került, ami jelen-tősen fölértékelt a könyvtárak szerepét a nevelésben.

A nemzetközi tendenciák

Lorenzen 2002-ben az angolszász szakirodalom alapján áttekintette a könyvtárak oktatási tevékenységét Észak-Amerikán kívül¹⁵. A szemle-tanulmány az európai országokat az 1970-es évek közepétől megje-lent irodalom alapján tárgyalta. Ez alapján arra a következtetésre ju-tott, hogy a különböző országokban eltérő, de erős hagyománya van a könyvtári oktatásnak. Az amerikaihoz hasonló oktatási programok vi-szont hiányoznak vagy évtizedes késéssel alakítják ki azokat. Az ame-rikai módszerek leginkább az Egyesült Királyság országaiban terjedtek, míg Franciaország a leginkább eltérő, önálló utat követő ország.

A tudományos és műszaki információk elérhetővé tétele, átadá-sa nemzetközi szinten is fölvetődött. Az UNESCO az 1970-es évek elején kezdeményezte¹⁶ az intézményi keretek megteremtését és tá-mogatta a fejlesztéseket. A tudástranszfert az államok, régiók, illetve tudományos intézmények együttműködésével képzelték el. A meg-valósításban kiemelt szerep hárult a dokumentációs intézetekre, könyvtárakra, archívumokra, ezért azok fejlesztését, tevékenységük egységesítését is magában foglalta. A világszervezet és annak United Nations International Scientific Information System (UNISIST) nevű projektje indította el 1976-ban a General Information Programme (PGI)¹⁷ fejlesztési keretprogramot, amely bázisává vált a könyvtárak oktatási tevékenysége megújításának.

¹⁵ LORENZEN, Michael: Library Instruction outside of North America in the 20th Century. ERIC, 2002 [online] https://ia800203.us.archive.org/33/items/ERIC_ED464647/ERIC_ED464647.pdf [2019. 09. 30.]

¹⁶ United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). UNISIST – study report on the feasibility of a world science information system. Paris, UNESCO, 1971.

¹⁷ ROSE, John B.: The UNESCO General Information Programme and Its Role in the Development of Regional Co-operative Networks. Proceedings of the IA-TUL Conferences. (Paper 6.) 1989. [2019. 09. 30.] <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/1989/papers/6>

Az elsődleges oktatási cél az volt, hogy a felsőfokú képzésben és a kutatás-fejlesztésben részt vevők eredményesebben ériék el a tudományos forrásokat és használják az információs infrastruktúrát¹⁸. Az 1980-as évekre teljesen elfogadottá vált, hogy a közoktatásban is meg kell jelennie az információs készségek átadásának. 1982-ben az UNESCO és az IFLA közös –a kiadványok egyetemes hozzáféréséről szóló – konferenciája ajánlást fogalmazott meg erre vonatkozóan¹⁹. Az ajánlás szerint az oktatás valamennyi szintjén integrálni kell a kiadványok, az információk elérésének és kiaknázásának tanítását, a könyvtár és forrásainak használatát²⁰.

A PGI keretében, az UNESCO anyagi támogatásával, de az IFLA szakemberei dolgozták ki az információkezelés (information handling) tanításának és az információs készségek átadásának közoktatási keretrendszerét, meghatározva az oktatás tanárképzési és iskolai könyvtári vonatkozásait²¹. Az IFLA önállóan is lépet, és 1986-ban kiadta az iskolai könyvtárosok képzéséről szóló irányelvét²², majd 1990-ben normatív dokumentumban összegezte az iskolai könyvtárakkal (médiatár) és az iskolai könyvtárosokkal szembeni elvárásokat²³. Az IFLA irányelvei az angolszász tudományosságon nyugodtak,

¹⁸ EVANS, Anthony John – RHODES, R. G. – KEENAN, Stella: Education and training of users of scientific and technical information. UNISIST Guide for teachers. Paris, UNESCO, 1977.

¹⁹ International Congress of Universal Availability of Publications. Paris 3–7 May. 1982. General Information Programme and UNISIST, Paris, UNESCO, IFLA, 1982 <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000485/048507eb.pdf> [2019. 09. 30.]

²⁰ International Congress of Universal Availability of Publications. Paris 3–7 May. 1982. General Information Programme and UNISIST, Paris, UNESCO, IFLA, 1982. [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000485/048507eb.pdf>

²¹ HALL, Noelene: Teacher, information and school libraries. [prepared for] General Information Programme and UNISIST. Paris, UNESCO, 1986. [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000702/070210eb.pdf>

²² HANNESDÓTTIR, Sigrún Klara (ed.): Guidelines for the education and training of school librarians. The Hague, IFLA Headquarters, 1986.

²³ CAROLL, Frances Laverne: Guidelines for school libraries. The Hague, IFLA Headquarters. 1990.

annak szellemében fogalmazták meg a nemzetközi irányelveket, és erősen építettek az ALA normatív dokumentumaira.

Az ezredforduló kihívásai és a könyvtári oktatás

Az információs és kommunikációs technológiák az 1990-es években teljesen átformálták a tudásról és a tudásátadásról alkotott képünket. Az internet, majd a világháló (World Wide Web) révén eddig nem látott mennyiségű információ, ismeret áll a társadalom legszélesebb rétegeinek rendelkezésére. A digitális technológia lehetővé teszi valamennyi emberi közlés rögzítését és továbbítását, kiváltva ezzel a „hagyományos” nyomtatott, grafikus, audiovizuális dokumentumokat.

A tudásátadás bevett intézményei – mint az iskola és a könyvtár – elveszítették monopóliumukat az ismeretközvetítésben, már a világhálón is lehet tájékozódni, információt szerezni. Az új technológia mindenkinek lehetővé teszi, hogy szabadon közölje és széles körben terjessze gondolatait. A megosztott ismeretek hitelességét, helytálló voltát azonban semmi nem garantálja. A könyvtárak nem maradhattak pusztán a kiadók, a tartalomipar hitelesítette tudás közvetítői, ezért újra kellett definiálni szolgáltatásaikat. Az oktatási tevékenységükben pedig egyre hangsúlyosabbá vált a megtalált információ relevanciájának, hitelességének megítélése és a kritikai gondolkodás kialakítása.

A mérvadó dokumentumok általános elvárása, hogy az információk megtalálása, értékelése és felhasználása valamennyi oktatási szint tananyagába bekerüljön. A fejlesztések folynak a különböző oktatási szinteknek megfelelően. Az optimális az volna, ha a szintenkénti oktatási programok azonos elvek alapján épülnének föl, illeszkednek egymáshoz, átjárhatók lennének az egymást követő szintek, s így szerves egészet alkotna a könyvtári oktatás.

Az információközpontú könyvtári oktatás rendszere

A közoktatás

Korszakos jelentőségű az ALA (AASL) 1998-ban megjelent *Information Power. Building partnership for learning*²⁴ című szabványa, amely meghatározza az Egyesült Államok közoktatása számára az információs műveltség követelményrendszerét és az átadáshoz szükséges oktatási programokkal szembeni elvárásokat, valamint az iskolai könyv- és médiatáros feladatait. A követelményrendszer az óvodai oktató-nevelő munkától egészen a 12. évfolyamig (K-12) a tanterv egészére, illetve annak valamennyi műveltségterületére kiterjed. Az iskolai könyv- és médiatárosnak az információs műveltség átadásával kapcsolatban a következő területeken vannak feladatai: a tanulás és tanítás, az információhoz való fizikai és intellektuális hozzáférés, valamint az iskolai programok irányítása.

Az iskolai könyvtári oktatásban szerzett ismeretek és készségek ismereti követelményeit három területen definiálta.²⁵

Információs műveltség

- Az információkhoz való eredményes és hatékonyan hozzáférés.
- Az információk kritikus és hozzáértő értékelése.
- Az információk pontos és kreatív használata.

²⁴ American Association of School Librarians, Association for Educational Communications and Technology: *Information Power. Building partnership for learning*. Chicago, London, American Library Association, 1998.

²⁵ A szabvány tömörített változata alapján.

CSÍK Tibor (szerk. bev.): *Információs műveltség és oktatásügy*. Nemzetközi szemle. Budapest, Oktatáskutató és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum, 2008. 42–85. p. [2019. 09. 30.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>

Önálló tanulás

- Az egyén érdeklődésének megfelelő információk önálló megkeresése.
- Az irodalom és más művészeti ágak alkotásainak befogadása.
- Kiválóságra törekvés az információkeresésben és az ismeretek létrehozásában.

Társadalmi felelősségérzet

- Az információ jelentőségének felismerése a demokratikus társadalomban.
- Az információk és az információs technológiák etikus kezelése.
- Hatékony közreműködés az információkereséssel és -előállítással foglalkozó csoport munkájában.

Iskolai könyvtárosok képzése

Az ALA (AASL) 2003-ban jelentette meg az iskolai könyv- és médiatárosok képzésének követelményrendszerét, *Standards for Initial Preparation Programs School Library Media Specialists*²⁶ címmel. A normatív dokumentum a mesterfokú programok akkreditációs elvárásait tartalmazza, amelyek alapján az ALA a könyvtárosi, a tanárképzési akkreditációs bizottság (National Council for Accreditation of Teacher Education) pedig a szaktanári végzettséget ismeri el. A felsőoktatási programok célja, hogy a közoktatás valamennyi szintje (pre K-12) számára képezzen könyvtári és médiaszakembereket. A programoknak teljes mértékben a közoktatás számára meghatározott elvárásokat – *Information Power* (1998) – megvalósítani képes szakemberek képzését kell biztosítaniuk.

²⁶ ALA / AASL: *Standards for initial preparation programs School library media specialists*. [online] [2018. 09. 30.] http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/ala-aasl_slms2003.pdf A szabvány tömörített változata olvasható: Csík (2008) 99–109. p.

A felsőoktatás

A felsőoktatás számára az információs műveltség követelményrendszerét (Information Literacy Competency Standards for Higher Education²⁷) az ALA (Association of College and Research Libraries – ACRL) határozta meg 2000-ben. Az elvárások a műveltségterületen a közoktatásban megszerzett ismeretekre, készségekre épülnek. Az információs műveltség legfontosabb alkotóelemei a felsőoktatásban:

- Az információs igény terjedelmének meghatározása.
- A szükséges információk hatékony és eredményes megszerzése.
- Az információnak és forrásának kritikus értékelése.
- A kiválasztott információnak a beépítése a saját tudásbázisba.
- Az információ hatékonyan használata meghatározott célok megvalósításához.
- Az információhasználat gazdasági, jogi, társadalmi viszonyainak értése, továbbá az információk jogszerű és etikus elérése, használata.

Az információs műveltség átadása tehát részévé vált az amerikai felsőoktatásnak, és a hallgatóknak az elsajátított ismeretekről, készségekről számot kell adniuk. Az egyik legismertebb tesztet – Standardized Assessment of Information Literacy Skills - SAILS²⁸ – a Kent State University kezdeményezésére és irányításával dolgozták ki 2006-ban, s ma több mint 250 felsőoktatási intézmény közreműködik a projektben. A SAILS mellett természetesen más tesztet is használnak a felsőoktatásban, de vannak egyetemek, melyek csak a saját vizsgájuk eredményeit fogadják el.

²⁷ Association of College and Research Libraries: Information Literacy Competency Standards for Higher Education. 2000. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/ContentDisplay.cfm&ContentID=33553>

²⁸ Projekt SAILS, Standardized Assessment of Information Literacy Skills [2018. 09. 30.] <https://www.projectsails.org/site/>

Az információs műveltség átadásához a felsőoktatásban még számos normatív dokumentum kapcsolódik. A képzés egészére vonatkozó követelményrendszer alapján számos tudományág és szakterület kidolgozta a saját diszciplínája elvárásait, például a természet- és mérnöki tudományok²⁹ (2006), a tanárképzés³⁰ (2006), a kulturális antropológia és a szociológia³¹ (2008). Az ALA állásfoglalásokat, irányelveket dolgozott ki a könyvtári oktatás valamennyi vetületével kapcsolatban, például a programokkal szembeni elvárásokról³², a könyvtárosok felsőoktatási státuszáról³³.

Az ALA irányításával az Egyesült Államokban a 2000-es évek elejére sikerült egy egységes könyvtári oktatási rendszert kiépíteni, mely átfogja a közoktatást, a felsőoktatást az iskolai könyv- és médiatárosok képzését. A tananyag központi eleme mindenhol az információs műveltség, mely az információszerzés és -felhasználás folyamatán nyugszik. A folyamat állomásaihoz rendelik az életkori sajátosságoknak, illetve a tanulmányi előmenetelnek megfelelő kompetenciákat, úgy, hogy azok szintenként egymásra épüljenek. Ez egyszerre biztosítja az

²⁹ Association of College and Research Libraries: Information literacy standards for science and engineering / technology. American Library Association, 2006. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/acrl/standards/infolitscitech>

³⁰ Association of College and Research Libraries: Information Literacy Standards for Teacher Education. EBSS Instruction for Educators Committee, 2006–2007 – 2010–2011 [online] [2019. 09. 30.] [http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org/acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf]

³¹ Association of College and Research Libraries: Information Literacy Standards for Anthropology and Sociology Students. ALA / ACRL / ANSS (Anthropology and Sociology Section), 2008. [online] [2019. 09. 30.] http://www.ala.org/acrl/standards/anthro_soc_standards

³² Association of College and Research Libraries: Guidelines for instruction programs in academic libraries

ALA. 2003. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>

³³ Association of College and Research Libraries: Standards for Faculty Status for Academic Librarians. ALA, 2007. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/acrl/standards/standardsfaculty>

átjárhatóság és a későbbi specializáció lehetőségét. A könyvtári oktatás így rendszert képez, melynek elemei koherens egészet alkotnak.

Az IFLA és az UNESCO az iskolai és közkönyvtárakról

Az IFLA és az UNESCO 1999-ben nyilatkozatot (IFLA/UNESCO School Library Manifesto³⁴) fogadott el az iskolai könyvtárakról, meghatározva az iskolai könyvtárak küldetését, céljait, a munkatársakkal és a működtetéssel kapcsolatos alapvető elvárásokat. A nyilatkozat az iskolai könyvtárat az oktatási folyamat integráns részeként határozza meg. A nyilatkozat végrehatásáról 2002-ben megjelent dokumentum (IFLA/UNESCO School Library Guideline³⁵) az iskolai könyvtárak nemzeti tantervben rögzített oktatási feladatát az információsműveltség átadásában jelölte meg. A két világszervezet közös, a közkönyvtárak fejlesztési irányelveit meghatározó kiadványa (The Public Library Service: the IFLA/UNESCO Guidelines for Development³⁶) a könyvtártípus feladatává teszi a használókat képző programok tartását a könyvtár forrásainak és szolgáltatásainak hatékony használata érdekében.

A tanuláselvű könyvtári oktatás

Az AASL az ezredforduló után átdolgozta a közoktatás könyvtáraival szembeni követelményeket, s három, egymásra épülő normatív doku-

³⁴ IFLA/UNESCO School Library Manifesto 1999. [online] [2019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999?og=52>

³⁵ Csík (2008) 29. p.

³⁶ A közkönyvtári szolgálat. Az IFLA és az UNESCO fejlesztési irányelvei. Készítette a Philip Gill által vezetett munkacsoport az IFLA Közkönyvtári Szekciója megbízásából. Fordította: Papp István. Budapest, Könyvtári Intézet, 2005. [online] [2019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/pg01-hu.pdf>

mentumban adta közre: Standards for 21st-century learner (2007),³⁷ Standards for 21st-century learner in action (2008),³⁸ Empowering Learners: Guidelines for School Library Media Programs (2009).³⁹ Az új követelményrendszer megtartotta az Information Power (1998) alapelveit és a legfontosabb célokat, de korszerűsítette és továbbfejlesztette annak elvárásait. A különbség azonban többet jelent, mint egyszerű átrendezés, bővítés. A diákokkal szembeni követelményeket a tanulás elsajátítására, az önálló tanulóvá válás folyamatára alapozta. Az iskolai könyvtárnak négy súlyponti feladata van: támogassa az ismeretszerzést és a készségek fejlesztését, a tanulási diszpozíciók alakítását, a felelősségvállalást és az önértékelésre való képességet. A könyvtári oktatásnak arra kell főkészíteni a diákot – a XXI. század tanulóját –, hogy használva a készségeit, a forrásokat és az eszközöket:

- tájékozódjon és kutasson (inquire), gondolkodjon kritikusan és gyarapítsa az ismereteit;
- vonjon le következtetéseket, hozzon döntéseket, tudását alkalmazza az új helyzetre, alkosson új ismereteket;
- ossza meg a tudását, és legyen a demokratikus társadalom etikus és produktív tagja;
- törekedjen személyisége és az esztétikai érzéke fejlesztésére.

A tanuláselvű könyvtári oktatás az iskolai könyvtárosok új képzési követelményeiben is megjelent. Az AASL a kutatásalapú tanulás jegyében dolgozta ki a képzés akkreditációjának elvárásait (Standards

³⁷ American Association of School Librarians (AASL). Standards for 21st-century learner. Chicago, American Library Association, 2007.

³⁸ American Association of School Librarians (AASL). Standards for 21st-century learner in action. Chicago, American Library Association, 2008.

³⁹ American Association of School Librarians (AASL): Empowering Learner. Guidelines for School Library Media Programs. Chicago, American Association of School Librarians, 2009.

for Initial Preparation of School Librarians⁴⁰) 2010-ben. 2016-ban jelent meg az információs műveltségre vonatkozó új keretrendszer (Framework for Information Literacy for Higher Education⁴¹), amely az előző normatívához hasonlóan, a megőrizve – továbbfejlesztve elvét követve definiálja újra a műveltségterület tartalmát. Az AASL az iskolai könyvtárakra és az iskolai könyvtárosokra vonatkozó normatív dokumentumokat 2017-ben egy kiadványban⁴² integrálta.

Az IFLA⁴³ 2015-ben az iskolai könyvtárakra vonatkozóan új végrehajtási irányelveket⁴⁴ adott ki. A korábbihoz képest részletesebben tárgyalja az irányelveket, beépítve az UNESCO média- és informáci-

⁴⁰ ALA/AASL Standards for Initial Preparation of School Librarians (2010) [online] [2019. 09. 30.]

http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/school-library/2010_standards_with_rubrics_and_statements_1-31-11.pdf

⁴¹ Association of College and Research Libraries (ACRL): Framework for Information Literacy for Higher Education. ALA. 2016. [online] <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> [2019. 09. 30.]

⁴² National School Library Standards for Learners, School Librarians, and School Libraries (AASL Standards). Chicago, ALA, 2017.

⁴³ KISZL Péter: Az IFLA stratégiai célkitűzései – hazai és nemzetközi könyvtári párhuzamok. In: SZABÓ Panna, SZÉKELYNÉ TÖRÖK Tünde (szerk.): Hagymányok és kihívások V. Múlt és jövő: Országos Könyvtárszakmai Nap, 2016. Budapest, ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár. 2017. 19–36. p. https://doi.org/10.21862/HagyKihiv_2016.19

BARÁTNÉ HAJDU Ágnes: Athén – Az IFLA Global Vision programja egy fontos állomása. = Könyvtárvilág. 5. évf. 5. sz. 2017. 3. p.

⁴⁴ SCHULTZ-Jones, Barbara A. – OBERG, Dianne (ed.): IFLA School library guidelines. 2nd revised ed. Haag, International Federation of Library Associations and Institutions. 2015. [online] [2019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>

Magyarra Bognárné Lovász Katalin ültette át és a Könyvtárostanárok Egyesülete adta ki 2016-ban. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-hu.pdf> [2019. 09. 30.]

A végrehajtási irányelvek 2002-es és 2015-ös, második kiadásának előkészítéséről részletesen:

SCHULTZ-JONES, Barbara A. – OBERG, Dianne (ed.): Global action on School Library Guidelines. S.l. Walter de Gruyter, 2015. <https://doi.org/10.1515/9783110362664>

ós műveltségre⁴⁵ vonatkozó álláspontját. Az iskolai könyvtár oktatási feladatát az információs műveltség átadásában jelölte meg, de kiegészítette a tájékozódásra, kutatásra alapuló tanulási modellek (inquiry-based learning models) alkalmazásával.

Összegzés

Végigkövettük, hogy az 1960-as évek változásai miként alapozták meg a könyvtárak oktatási tevékenységének megújítását. Az 1970-es, '80-as évek oktatási fejlesztései élére a felsőoktatás könyvtárai álltak, s munkájuk eredményeként sikerült elfogadtatni az oktató könyvtár koncepcióját. Az ezredfordulóra a könyvtári oktatás képzés szint szerves részévé vált. A fejlődés lépésről lépésre ment végbe, a lehető legtöbbet megőrizve az értékekből, építve a korábban bevált gyakorlatra és folyamatosan reflektálva a hihetetlenül gyorsan változó információs környezetre.

A tanulmány eredeti változatának megjelenési adatai:

CSÍK Tibor: Könyvtár és oktatás. A könyvtárak oktatási szerepének kialakulása. In: KISZL Péter – CSÍK Tibor (szerk.): Valóságos könyvtár – könyvtári valóság. Könyvtár és információtudományi tanulmányok. Budapest, ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézet. 2018.103–115. p.

⁴⁵ Global Media and Information Literacy. Assesment Framwork: Country Readness and Competencies. Paris, UNESCO Communication and Information Sector, UNESCO Institute for Statistic, 2013. [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>

Felhasznált irodalom és hivatkozott webhelyek

- ÁBRAHÁM Mónika: 12–14 éves gyerekek olvasási, könyv- és könyvtárhasználati szokásai. = Új Pedagógiai Szemle. 56. évf. 1. sz. 2006. 3–23. p. [2019. 09. 30.] <http://www.epa.oszk.hu/00000/00035/00099/2006-01-ta-Abraham-12.html>
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: Okozat és okok korunk olvasáskultúrájában. = Könyv és Nevelés. 9. évf. 2. sz. 2007. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=807>
- ADAMIKNÉ JÁSZÓ Anna: Az olvasás múltja és jelene. Az olvasás grammatikai, pragmatikai és retorikai megközelítésben. Budapest, Trezor Kiadó. 2006.
- ADKINS, Denice: U.S. students, poverty, and school libraries. What results of the 2009 Programme for International Student Assessment tell us. = Research Journal of the American Association of School Librarian. 17. évf. Sept. 11. 2014. 2–25. p. [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/aasl/slr/volume17/adkins> ; http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aaslpubsandjournals/slr/vol17/SLR_USStudentsPoverty_V17.pdf
- American Association of School Librarians (AASL): Empowering Learner. Guidelines for School Library Media Programs. Chicago, American Association of School Librarians. 2009.
- American Association of School Librarians (AASL). Standards for 21st-century learner. Chicago, American Library Association. 2007.
- American Association of School Librarians (AASL). Standards for 21st-century learner in action. Chicago, American Library Association. 2008.
- American Association of School Librarians, ALA, and the Association for Educational Communication and Technology: Media Programs: District and School. Chicago, American Library Association. 1975.
- American Association of School Librarians, Association for Educational Communications and Technology: Information Power. Building partnership for learning. Chicago, London, American Library Association. 1998.
- American Association of School Librarians, and Association for Educational Communications and Technology: Information power. Guidelines for school media programs. Chicago, American Library Association; Washington, Association for Educational Communications and Technology. 1988. [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315028.pdf>
- American Association of School Librarians and the Department of Audiovisual Instruction of the National Educational Association: Standards for School Media Programs. Chicago, American Library Association; Washington, National Education Association. 1969.

- American Association of School Librarians: School libraries count! National longitudinal survey of school library media programs. 2012. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/advocacy/research/docs/AASL-SLC-2012-WEB.pdf>
- American Library Association / American Association of School Librarians: Standards for initial preparation of school librarians (2010) [online] [2019. 09. 30.] http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org.aasl/files/content/aasleducation/schoollibrary/2010_standards_with_rubrics_and_statements_1-31-11.pdf
- ANTALNÉ SZABÓ Ágnes: A tanuláslapú anyanyelvi nevelés. = Anyanyelv-pedagógia. 4. szám. 2013. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.anyanyelv-pedagogia.hu/cikkek.php?id=481>
- Association of College and Research Libraries (ACRL): Framework for Information Literacy for Higher Education. ALA. 2016. [online] <http://www.ala.org/acrl/standards/ilframework> [2019. 09. 30.]
- Association of College and Research Libraries: Guidelines for instruction programs in academic libraries. ALA. 2003. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/acrl/standards/guidelinesinstruction>
- Association of College and Research Libraries: Information Literacy Standards for Anthropology and Sociology Students. ALA / ACRL / ANSS (Anthropology and Sociology Section), 2008. [online] [2019. 09. 30.] http://www.ala.org/acrl/standards/anthro_soc_standards
- Association of College and Research Libraries: Information literacy competency standards for higher education. 2000. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/Template.cfm?Section=Home&template=/ContentManagement/Content-Display.cfm&ContentID=33553>
- Association of College and Research Libraries: Information literacy standards for science and engineering / technology. American Library Association, 2006. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/acrl/standards/infolitscitech>
- Association of College and Research Libraries: Information Literacy Standards for Teacher Education. EBSS Instruction for Educators Committee, 2006–2007 – 2010–2011 [online] [2019. 09. 30.] [\[http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf\]](http://www.ala.org/acrl/sites/ala.org.acrl/files/content/standards/ilstandards_te.pdf)
- Association of College and Research Libraries: Standards for Faculty Status for Academic Librarians. ALA, 2007. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.ala.org/acrl/standards/standardsfaculty>
- BALÁZSI Ildikó et al.: PIRLS és TIMSS 2011. Összefoglaló jelentés a 4. évfolyamos tanulók eredményeiről.: [Progress in international reading literacy study, trends in international mathematics and science study]. Budapest, Oktatási Hivatal, 2012. [on-line] [2019. 09. 30.] http://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatas/nemzetkozi_meresekek/pirls/PIRLS_TIMSS_2011_osszefoglalo_jelentes_4evf_eredmenyeirol.pdf

- BALÁZSI Ildikó et al. (szerk.): A PISA 2009 tartalmi és technikai jellemzői. Budapest, Oktatási Hivatal. 2010.
- BALÁZSI Ildikó et al. (szerk.): PISA 2012. *Összefoglaló jelentés*. Budapest, Oktatási Hivatal. 2013.
- BALÁZSI Ildikó – BALKÁNYI Péter: PIRLS 2006 : a negyedik osztályosok szövegértése = Új Pedagógiai Szemle. 58. évf. 1. sz. 2008. 3–11. p.
- BALKÁNYI Péter – OSTORICS László: A szövegértés tartalmi keretének változása. = Educatio, 21. évf. 3. sz. 2012. 465–471. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/01500/01551/00061/pdf/EPA01551_educatio_12_03-465-471.pdf
- BALKÁNYI Péter – OSTORICS László: A szövegértés tartalmi keretének változása = Educatio. 21. évf. 3. sz. 2012. 465–471. p.
- BARÁTNÉ HAJDU Ágnes: Athén – Az IFLA Global Vision programja egy fontos állomása. = Könyvtárvilág. 5. évf. 5. sz. 2017. 3. p.
- BARÁTNÉ HAJDU Ágnes: A könyvtárhasználati órák helye a könyvtárpedagógia-tanár képzésben. In: Barátné Hajdu Ágnes – Cs. Bogyó Katalin – Eigner Judit (szerk.) Könyvtárhasználati óravázlatok. Budapest, Könyvtárstanárok Egyesülete. 2013. 169–185. p. (Kis KTE Könyvek 7)
- BARÁTNÉ HAJDU Ágnes: A könyvtárpedagógia-tanár MA és a zenei könyvtárosképzés tapasztalatai. In: SEBESTYÉN György – HABÓK Lilla – NEMES László (szerk.): II. Master of Library and Information Science konferencia. Budapest, ELTE 2009. szeptember 24–25. Konferenciakötet. Budapest, Eötvös Loránd Tudományegyetem BTK Könyvtártudományi Szakos Hallgatói Érdekképviselet. 2011. 40–46. p.
- BARÁTNÉ HAJDU Ágnes: Tervek és valóság. Informatikus könyvtáros, könyvtárpedagógia-tanár és az iskolarendszeren kívüli képzések rendszere. In: PALCSÓ Mária (szerk.): A kulturális szakemberképzés perspektívái című tudományos konferencia előadásai. Baja, 2009. október 15–16. Baja, Eötvös József Főiskolai Kiadó. 2010. 39–48. p.
- BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – CS. BOGYÓ Katalin: A portfólió mint a könyvtárpedagógia-tanár MA képzés hallgatói szintézise. In: Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok. Kaposvár, Kaposvári Egyetem. 2011. 53–61. p.
- BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – NÉMETH Katalin – BODA Gáborné Köntös Nelli: Az osztatlan könyvtárstanár mesterképzési szak indításának kihívásai az ELTE BTK Könyvtár- és Információtudományi Intézetében. In: KÁROLY Krisztina – PERJÉŠ István: Tanulmányok a tudós tanárképzés műhelyeiből. Diszciplínák tanítása – A tanítás diszciplínái. 1. köt. Budapest, ELTE Eötvös Kiadó, Eötvös Loránd Tudományegyetem. 2015. 115–131. p.
- BARÁTNÉ HAJDU Ágnes – PATKÓSNÉ HANESZ Andrea: A speciális kollégiumok szerepe a könyvtárpedagógia-tanár képzésben. In: Lehetőségek és alternatívák a Kárpát-medencében. Módszertani tanulmányok. Kaposvár, Kaposvári Egyetem. 2011. 62–68. p.

- BENCZIK Vilmos: A médium és az üzenet. Gondolatok korunk kommunikációs technológiaváltásáról. = Könyv és Nevelés. 12. évf. 1. sz. 2010. [online] [2019. 09. 30.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_nevel/a_medium_es_az_uzenet
- BÉKEFI Remig: A káptalani iskolák története Magyarországon 1540-ig. Budapest, 1910.
- BLEIDT, Shirley A.: How students utilize and perceive their school library. = American Secondary Education. 39. évf. 3. sz. June. 2011.
- BOLDIZSÁR Ildikó: Rágom, nézem, hallgatom. A 0–6 éves korú gyermekek „olvasmányairól. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 9. évf. 8. sz. 2007. 9–12. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00128/pdf>
- Born to read. In: ALSC Blog (2009. 06. 16.) <https://www.alsc.ala.org/blog/2009/07/born-to-read/> [online] [2011. 05. 30.]
- BULLE, Nathalie: Comparing OECD educational models through the prism of PISA. Compartaive Education. 47. évf. 4. sz. 503–521. p. [2019. 09.30.] <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-00767852/document> ; <https://doi.org/10.1080/03050068.2011.555117>
- A Brief History of NSF and the Internet (2003). National Science Foundation [online] [2019. 10. 08.] https://www.nsf.gov/news/news_summ.jsp?cntn_id=103050
- CARRETERO, Stephanie – VUORIKARI, Riina – PUNIE, Yves: DigComp 2.1 The Digital competence framework for citizens. With eight proficiency levels and examples of use. European Union. 2017. [online] [2019. 09. 30.] [http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_\(online\).pdf](http://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/bitstream/JRC106281/web-digcomp2.1pdf_(online).pdf)
- CAROLL, Frances Laverne: Guidelines for school libraries. The Hague, IFLA Headquarters. 1990.
- CELLER Zsuzsanna: A korszerű iskolai könyvtár. Tanulási forrásközpont, az önálló tanulásra nevelés, az információszerezés fontos segédeszköze. Budapest. 1989. [doktori disszertáció]
- Characteristics of public elementary and secondary school Library media centers in the United States: Results from the 2011–12 Schools and Staffing Survey. Institute of Education Sciences National Center for Education Statistics 2013. [online] [2019. 09. 30.] <https://nces.ed.gov/pubs2013/2013315.pdf>
- CLARK, Christina: Linking school libraries and literacy. Young people's reading habits and attitudes to their school library, and an exploration of the relationship between school library use and school attainment. London, National Literacy Trust, 2010. [online] [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED513438.pdf>
- CLARK, Christina: Setting the baseline. The National Literacy Trust's first annual survey into young people's reading – 2010. London, National Literacy Trust. 2011. [online] [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED541400.pdf>
- CSAPÓ Benő (szerk.): Mérlegen a magyar iskola. Budapest, Nemzeti Tankönyvkiadó. 2012.

- CSAPÓ Benő: A PISA üzenete. = Modern Iskola. 5. évf. 1. sz. 2011. 28. p.
- CSAPÓ Benő – Molnár Gyöngyvér – Kinyó László: A magyar oktatási rendszer szelektivitása a nemzetközi összehasonlító vizsgálatok eredményeinek tükrében. = Iskolakultúra. 19. évf. 3–4. sz. 2009. 3–12. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/00000/00011/00137/pdf/2009-3-4.pdf>
- CSÍK Tibor: Iskolai könyvtárak, esélyek és egyenlőség. = Könyv és Nevelés. 7. évf. 2. sz. 2005. 19–39. p. [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menu-Id=125&action=article&id=603>
- CSÍK Tibor (szerk. bev.): Információs műveltség és oktatásügy. Nemzetközi szemle. Budapest, Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2006. [online] [2019. 10. 08.] <http://www.opkm.hu/download/ImOk.pdf>
- CSÍK Tibor (szerk. előszó): Az iskolai könyvtárak szolgáltatásainak, a könyvtárak oktatási tevékenységének minősége. Nemzetközi szemle. Budapest, Oktató- és Fejlesztő Intézet Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum. 2012. [online] [2019. 10. 08.] <http://olvasas.opkm.hu/Plugins/DocumentStore/>
- CSÍK Tibor: Olvasásfejlesztés olvasásnépszerűsítés a könyvtárban. = Könyv és Nevelés. 13. évf. 2. sz. 2011. 16–29. p. [2019. 09. 30.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/olvasasfejlesztes_olvasasnepszerűsítés_a_könyvtárban
- CSÍK Tibor: Wlassics Műhely. In: BALOGH Mihály (szerk.): Országos Pedagógiai Könyvtár és Múzeum évkönyve. Budapest, OPKM. 2003. 136–142. p
- DEÁKNÉ KISS Judit: Új utakon a természettudományos tárgyak oktatásában - nemzetközi vizsgálatok, alternatív válaszok = Mester és Tanítvány. 7. évf. 28. sz. 2010. 65–71. p.
- DEWEY, John: How we think. Lexington (MA), Heath and Company. 1910. [2019.10. 08.] <https://psycnet.apa.org/PsycBOOKS/toc/10903>; <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- DEWEY, Melvil: The Profession. = American Library Journal, 1. sz. 1876. 5–6. p.
- DIPPOLD Péter: Közkönyvtárak és az oktatás. = Könyv és Nevelés. 15. évf. 4. sz. 2013. 74–84. p. [2019. 09. 30.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_neveles/kozkonyvtarak_es_az_oktatás
- Domain Name Stat [online] [2019. 10. 08.] <https://domainnamestat.com/statistics/overview>
- ENNIS, Robert H. A concept of critical thinking = Harvard Educational Review. 32. évf. 1. sz. Winter 1962. 81–111. p.
- ESTEFÁNNÉ VARGA Magdolna (szerk.): Megújuló tananyagtartalmak, módszerek a kompetenciaalapú tanárképzésben. Eger, EKF. 2011.
- EVANS, Anthony John – RHODES, R. G. – KEENAN, Stella: Education and training of users of scientific and technical information. UNISIST Guide for teachers. Paris, UNESCO. 1977.

- Az Európai Parlament és a Tanács ajánlása (2006. december 18.) az egész életen át tartó tanuláshoz szükséges kulcskompetenciákról (2006/962/EK). = Az Európai Unió Hivatalos Lapja. L 394/10. 2006.12.30. [2019. 09. 30.] <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/HU/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN>
- FACIONE, Peter A.: Critical thinking. A statement of expert consensus for purposes of educational assessment and instruction. Research findings and recommendations. Committee on Pre-College Philosophy of the American Philosophical Association. [online] [2019. 10. 15.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315423.pdf>
- FISCHBACH, Antoine – KELLER, Ulrich – PRECKEL, Franzis – BRUNNER, Martin: PISA proficiency scores predict educational outcomes. = Learning & Individual Differences. 24. évf. Apr. 2013. 63–24. p. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.012>
- FÜLÖP Géza: Fogunk-e olvasni a XXI. században? = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 9. évf. 11. sz. 2000. 24–26. p. [2011. 05. 30.] 2000. <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00011/pdf/03forum.pdf>
- GÁL Attila (2011) A finn tanulók PISA- teljesítményméréseken elért eredményeinek diskurzusai. = Iskolakultúra. 21. évf. 6–7. sz. 30–39. p. [2019. 09. 30.] http://real.mtak.hu/56852/1/EPA00011_iskolakultura_2011_06-07_030-039.pdf
- Global media and information literacy. Assessment framework: Country readiness and competencies. Paris, UNESCO Communication and Information Sector, UNESCO Institute for Statistic. 2013. [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0022/002246/224655e.pdf>
- GODA Beatrix: Ifjúsági könyvtárak, ifjúsági olvasmányok, nevelés. Törekvések a századfordulón. = Könyv és Nevelés. 2. évf. 3. sz. 2000. 132–137. p. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=155> [2011. 10. 31.]
- GODA Beatrix: Az iskolai könyvtárak helyzete a századfordulón. = Könyv és Nevelés. 3. évf. 4. sz. 2001. 78–81. p. <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=272> [2019. 09. 30.]
- GODA Beatrix: Könyvtár és oktatás. Az Egyesült Államok közkönyvtárainak oktatási funkciója. = Könyv és Nevelés. 18. évf. 4. sz. 2016. 22–30. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/03300/03300/00004/pdf/EPA03300_konyv_es_nevel_2016_4_022-030.pdf
- GORDON GYÖRI János: A magyartanítás átalakulása az irodalomtanítás nemzeti tendenciáinak tükrében. = Könyv és Nevelés. 8. évf. 4. sz. 2006. 70–82. p. [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=755>
- HAJNAL WARD Judit – STEWART, Molly: Mesterségem címere: gyermekkönyvtáros Amerikában. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 19. évf. 11. sz. 2010. 36–46. p.
- HALL, Noelene: Teacher, information and school libraries. [prepared for] General Information Programme and UNISIST. Paris, UNESCO, 1986. [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0007/000702/070210eb.pdf>

- HANNESDÓTTIR, Sigrún Klara (ed.): Guidelines for the education and training of school librarians. The Hague, IFLA Headquarters, 1986.
- HJØRLAND, Birger: Information literacy and digital literacy. = PRISMA.COM. 7. sz. 2008 [online] [2019. 10. 09.] http://www.competenzedocenti.it/Documenti/competenze_digitali/information_literacy_and_digital_literacy_en_es.pdf; <http://ojs.letras.up.pt/index.php/prismacom/article/view/2080/1915>
- HOCK Zsuzsanna: Iskolai könyvtár - híd a családok és az olvasás felé. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 15. évf. 12. sz. 2006. 12–16. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00084/pdf/02muhelykerdesek.pdf>
- HOCK Zsuzsa: Olvasásünnep – kampányok nélkül. = Könyv és Nevelés. 11. évf. 1. sz. 2009. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menu-Id=125&action=article&id=19>
- HORTON, Forest Woody: Overview of information literacy resources worldwide. Paris, UNESCO. 2013.
- HORVÁTH Tibor: Hej, iskolai könyvtárak! = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 7. évf. 12. sz. 1998. 28–36. p. [2019. 10. 08.] <http://ki2.oszk.hu/3k/2012/09/hej-iskolai-konyvtarak/>
- HORVÁTH Tibor: Zárszó. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 13. évf. 1. sz. 2004. 35–37. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00049/pdf/>
- HUSZTI József: Gróf Klebelsberg Kunó életműve. Budapest, Magyar Tudományos Akadémia. 1942.
- IFLA/UNESCO School library manifesto 1999. [online] [2019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/publications/iflaunesco-school-library-manifesto-1999?og=52>
- The IFLA/UNESCO School library guidelines. 2002. [online] [2019. 09. 30.] <https://archive.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>
- Information for all programme. Consolidating information and knowledge societies – Empowering peoples and nations. Paris, UNESCO. 2017. [online] [2019. 09. 30.] https://en.unesco.org/sites/default/files/2771_17_ci_en_ifap_web_final.pdf
- International Congress of Universal Availability of Publications. Paris 3–7 May. 1982. General Information Programme and UNISIST, Paris, UNESCO, IFLA, 1982. [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0004/000485/048507eb.pdf>
- Internet Fiesta [2019. 09. 30.] <http://fiesta.kjmk.hu/Default.aspx>
- Internet users 1990. World Mapper [online] [2019. 10. 08.] <http://archive.world-mapper.org/display.php?selected=335>
- Internet users 2002. World Mapper [online] [2019. 10. 08.] <http://archive.world-mapper.org/display.php?selected=336>
- Internet World Stats [online] [2019. 10. 08.] <https://www.internetworldstats.com/stats.htm>

- Jegyzőkönyv az Informatikai és Könyvtári Szövetség 2010. december 15-én tartott közgyűléséről [online] [2019. 09. 30.] <http://www.shp.hu/hpc/userfiles/iksz/jegyzokonyv101215.doc>
- KÁRPÁTI Andrea: Digital literacy in education. UNESCO Institute of Information Technologies in Education. In: Policy Brief. May 2011. [online] [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002144/214485e.pdf>
- KATSÁNYI Sándor: Szabó Ervin és az iskolai könyvtárak. = Könyv és Nevelés. 7. évf. 1. sz. 21–28. p. [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menu-Id=125&action=article&id=522>
- KELEMENNÉ FARKAS Zsuzsa: Az iskolai könyvtárak szerepe az olvasóvá válás folyamatában. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 14. évf. 5. sz. 2005. 35. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00065/pdf>
- Key competencies. A developing concept in general compulsory education. Eurydice, 2002. [online] [2019. 09. 30.] <https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/7f03ab08-d3d3-4398-abc3-d87a499bb78c/language-en>
- KISZL Péter: Az IFLA stratégiai célkitűzései – hazai és nemzetközi könyvtári párhuzamok. In: SZABÓ Panna, SZÉKELYNÉ TÖRÖK Tünde (szerk.): Hagyományok és kihívások V. Múlt és jövő: Országos Könyvtárszakmai Nap, 2016. Budapest, ELTE Egyetemi Könyvtár és Levéltár. 2017. 19–36. p. https://doi.org/10.21862/HagyKihiv_2016.19
- KISZL Péter: Tudományos örökség és gyorsuló fejlődés – könyvtárosképzés az Eötvös Loránd Tudományegyetemen. = Könyvtári Figyelő. 25. évf. 4. sz. 2015. 443–462. p.
- KOCSIS István: 35 éves az olvasótábori mozgalom. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 16. évf. 7. sz. 2007. 29–33. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00127/pdf>
- KOLTAY Tibor: Információs műveltség. = Könyv és Nevelés. 13. évf. 2. sz. 2011. [2019. 09. 30.] http://olvasas.opkm.hu/portal/felso_menusor/konyv_es_nevelés/informacios_muveltseg
- KOROM Erzsébet – CSÍKOS Csaba – CSAPÓ Benő: A kutatásalapú tanulás megvalósításának feltételei a természettudományok tanításában. = Iskolakultúra. 26. évf. 3. sz. 2016. 31. p. DOI: 10.17543/ISKKULT.2016.3.30 [2019. 09. 30.]
- KOVÁCS Mária: A gyermekkönyvtár szerepe az olvasóvá nevelésben és az információközvetítésben (Utazás a nyilvántartás körül...). = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 13. évf. 1. sz. 2004. 21–23. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00049/pdf>
- KÖRNYEI László: A szövegértés területén javulás mutatkozik. = Új Katedra. 4. évf. 3. sz. 2011. 10–12. p.

- A közkönyvtári szolgálat. Az IFLA és az UNESCO fejlesztési irányelvei. Készítette a Philip Gill által vezetett munkacsoport az IFLA Közkönyvtári Szekciója megbízásából. Fordította: Papp István. Budapest, Könyvtári Intézet, 2005. [online] [2019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/files/assets/hq/publications/archive/the-public-library-service/pg01-hu.pdf>
- Központi Statisztikai Hivatal. A gyermek- és ifjúsági könyvek száma 2005–2010-ben. [online] [2019. 09. 30.] <http://csodaceruza.hu/?p=4481>
- Közvélemény-kutatás a magyar lakosság hírfogyasztási szokásairól és a média megítéléséről. Nemzeti Média- és Hírközlési Hatóság Médiatanács. Budapest, 2011. december 12. [online] [2019. 09. 30.] http://nmhh.hu/dokumentum/3127/Kozvelemenykutatas_a_magyar_lakossag_hirfogyasztasi_szokasairol_es_a_media_megiteleserol.pdf
- KRASHEN, Stephen: The spectacular role of libraries in protecting students from the effects of poverty. = Journal of School Library Association of New South Wales 1. (4) évf. 3–6. sz. 2012. [online] [2019. 09. 30.] http://www.sdkrashen.com/content/articles/protecting_students.pdf
- KRASHEN, Stephen – LEE, Syng – McQUILLAN, Jeff: An analysis of the PIRLS (2006) data. Can the school library reduce the effect of poverty on reading achievement? = CSLA Journal (California School Library Association) 34. évf. 2010. 26–28. p. [online] [2019. 09. 30.] http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aalissues/advocacy/Krashen_Lee_McQuillan_PIRLS.pdf
- LAMOS, S.: Strong school libraries build strong students. American Association of School Librarians. ALA, 2013. [online] [2019. 09. 30.] http://www.ala.org/aasl/sites/ala.org/aasl/files/content/aalissues/advocacy/AASL_infographic_strongs-tudents-2013.pdf
- Lesestart. <http://www.lesestartdeutschland.de> [2019. 09. 30.]
- Library Orientation Exchange. <https://loex.org> [2019. 09. 30.]
- LORENZEN, Michael: A brief history of library information in the United States of America. = Illinois Libraries. 83. évf. 2. sz. 2001. 8–18. p.
- LORENZEN, Michael: Library Instruction outside of North America in the 20th Century. ERIC, 2002 [online] https://ia800203.us.archive.org/33/items/ERIC_ED464647/ERIC_ED464647.pdf [2019. 09. 30.]
- LUNDVALL, Bengt-Åke: The Learning Economy: Some Implications for the Knowledge Base of Health and Education Systems. In: Centre for Educational Research and Innovation: Knowledge Management in the Learning Society. OECD, 2000. 126. p. [online] [2019. 09. 30.] https://read.oecd-ilibrary.org/education/knowledge-management-in-the-learning-society_9789264181045-en#page4; DOI: <https://dx.doi.org/10.1787/9789264181045-en>
- LUTZ, Brigitte – SCHULDT, Karsten: Vergleich von Richtlinien für Schulbibliotheken. = kjl & m. 65. évf. 4. sz. 2013. 74–78. p.
- MAGYARNÉ FAZEKAS Ágnes: Az olvasás szerepe a középiskolások mindennapijában. = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 18. évf. 8. sz. 2009. 27–34. p

- MARLAND, Michael (ed.): Information skills in the secondary curriculum. The recommendations of a working group sponsored by the British Library and the Schools Council. British Library; Schools Council (Great Britain), London, Methuen, 1981.
- McLUHAN, Marshall: A Gutenberg-galaxis. A tipográfiai ember létrejötté. Budapest, Trezor Kiadó, 2001.
- MULLIS, Ina V. S. et al. : PIRLS 2011 International Results in Reading. TIMSS & PIRLS International Study Center, Lynch School of Education, Boston College Chestnut Hill, MA, International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA). 2012. [online] [2019. 09. 30.] http://timssandpirls.bc.edu/pirls2011/downloads/P11_IR_FullBook.pdf
- MIHÁLY Ildikó: Mennyire legyünk elégedettek? = Modern Iskola. 5. évf. 1. sz. 2011. 26–27. p.
- NAGY Attila: Miért olvasótábor? = Könyv, Könyvtár, Könyvtáros. 16. évf. 7. sz. 2007. 33–39. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00127/pdf/>
- NAGY Attila: Növekvő kulturális szakadékok – az olvasás példája. = Könyv és Nevelés. 8. évf. 4. sz. 2006. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=752>
- NAGY Attila: Tájékozottság előtt. PISA 2006 – magyar szemmel. = Könyv és Nevelés. 10. évf. 1. sz. 2008. [2011. 05. 30.] http://epa.oszk.hu/01200/01245/00037/na_0801.htm
- National Literacy Trust [online] <http://www.literacytrust.org.uk>
- National School Library Standards for Learners, School Librarians, and School Libraries (AASL Standards). Chicago, ALA, 2017.
- NEMÉNYI Imre: Ifjúsági könyvtárak, ifjúsági olvasmányok a nevelés szolgálatában. Budapest, Lampel Róbert. 1902. [2019. 11. 09.] <http://mek.oszk.hu/15600/15690/15690.pdf>
- Nemzeti Alaptanterv. 2012 110/2012. (VI. 4.) Korm. rendelet melléklete
- NEUMANN Eszter – VIDA Júlia: PISA-hatások Európában. = Educatio. 21. évf. 3. sz. 2012. 361–371. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/01500/01551/00061/pdf/EPA01551_educatio_12_03-361-371.pdf
- NYÍRI Kristóf – SZÉCSI Gábor (szerk.): Szóbeliség és írásbeliség. A kommunikációs technológiák története Homérosztól Heideggerig. Budapest, Áron Kiadó. 1998.
- Organisation for Economic Co-operation Development (OECD): Educational policy analysis 2001. Paris, OECD Centre for Educational Research and Innovation. 2001. 100. p. [online] [2019. 10. 08.] <http://200.6.99.248/~bru487cl/files/libros/Tendencias/pdf/9601031e.pdf>
- Organisation for Economic Co-operation Development (OECD) Education today. The OECD perspective. Párizs, OECD. 2009.
- Organisation for Economic Co-operation Development (OECD) Education today 2010. The OECD perspective. Párizs, OECD. 2010.

- Organisation for Economic Co-operation Development (OECD): Let's read them a story! The parent factor in education, PISA. OECD Publishing. 2012. [online] [2019. 09. 230.] http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/Parent%20Factor_e-book-new%20logo_FINAL_new%20page%2047.pdf
- Organisation for Economic Co-operation Development (OECD): Students, computers and learning. Making the connection, PISA, OECD. Publishing. 2015. [2019. 09. 30.] <https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264239555-en.pdf?expires=1570916045&id=id&accname=guest&checksum=9B985BFB2C-224F965E090A89FDFA7BCF; http://dx.doi.org/10.1787/9789264239555-en; https://doi.org/10.1787/19963777>
- Országos Könyvtári Napok. [2019. 09. 30.] <http://osszefogas.kjmk.hu/Default.aspx>
- Partnership for 21st skills [online] [2011. 05. 30.] <http://www.p21.org/> [2019. 09. 30.] <http://www.battelleforkids.org/networks/p21>
- PÉTERFI Rita: Mit tudunk az iskolán túli világról? Amit a 10–12 évesek az iskolai kötelező olvasmányokon kívül a maguk kedvére olvasnak. = Könyv és Nevelés. 11. évf. 2. sz. 2009. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=988>
- PÉTERFI Rita: Az olvasás-szövegértésről két nemzetközi vizsgálat kapcsán. A PIRLS- és a PISA-vizsgálat magyar vonatkozásai = Könyv Könyvtár Könyvtáros. 17. évf. 5. sz. 2008. 16–24. p. [2019. 09. 30.] <http://ki2.oszk.hu/3k/2010/12/az-olvasas-szovegertesrol-ket-nemzetkozi-vizsgalat-kapcsan-a-pirls-es-a-pisa-vizsgalat-magyar-vonatkozasai>
- PÉTERFI Rita: Olvasásfejlesztés itthon és külföldön. = Könyv és Nevelés. 10. évf. 4. sz. 2008. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=962>
- PÉTERFI Rita: PISA-vizsgálat és kompetenciamérés. A magyar diákok szövegértési teljesítménye. = Könyv Könyvtár Könyvtáros. 20. évf. 5. sz. 2011. 3–13. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/01300/01367/00243/pdf/EPA01367_3K_2011_05_03-13.pdf
- PISA 2009 at a glance. Paris, OECD. 2011. 97, [3] p. [2019. 09. 30.] https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-at-a-glance-2010_9789264095298-en https://doi.org/10.1787/9789264095298-en
- PISA 2009 összefoglaló jelentés. Szövegértés tíz év távlatában. Budapest, Oktatási Hivatal. 2010.
- PISA 2012 assessment and analytical framework. Mathematics, reading, science, problem solving and financial literacy. Paris, OECD. 2013. 261, [2] p. [2019. 09. 30.] https://www.oecd-ilibrary.org/education/pisa-2012-assessment-and-analytical-framework_9789264190511-en; https://doi.org/10.1787/9789264190511-en
- PIRLS 2006. Összefoglaló jelentés a 10 éves tanulók szövegértési képességeiről. Budapest, Oktatási Hivatal: 2007. [on-line] [2019. 09. 30.] https://www.oktatas.hu/pub_bin/dload/kozoktatasi/nemzetkozi_merekek/pirls/pirls2006_jelentes.pdf

- PIRLS 2006 – Tízévesen a világ élvonalában = Új Katedra. febr. 2008. 8–9. p
- PONS, Xaver: What do really learn from PISA? The sociology of its reception in three European Countries (2001–2008). = *European Journal of Education*. 46. évf. 4. sz. 2011. 540–548. p. [2019. 09. 30.] <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2011.01499.x>
- PRENSKY, Marc: Digital natives, digital immigrants. In: *On the Horizon*. MCB University Press. 9. évf. (2001.) 5. 1–6. p. [online] [2019. 09. 30.] <http://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> <https://doi.org/10.1108/10748120110424816>
- PRICE, Derek de Solla: *Kis tudomány – Nagy tudomány*. Budapest, Akadémiai Kiadó. 1979. 26–29. p.
- Projekt SAILS, Standardized Assessment of Information Literacy Skills [2018. 09. 30.] <https://www.projectsails.org/site>
- RADÓ Péter: A felső tagozat nem csökkenti az esélyegyenlőtlenséget. A magyar diákok teljesítménye átlagos vagy annál jobb nemzetközi viszonylatban = *Pedagógusok Lapja*. 69. évf. 1. sz. 2013. 12–13. p.
- The Reading Agency: [online] [2019. 09. 30.] <https://readingagency.org.uk>
- Recommendation of the European Parliament and the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning [online] [2019. 09. 30.] <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:L:2006:394:0010:0018:en:PDF>
- ROMANKOVICS András: A politika nem sajátíthatja ki a pedagógia eredményeit. Tanítószemmel a nemzetközi szövegértés-vizsgálatokról = *Mentor*. 9. évf. 12. sz. 2007. 4–5. p.
- ROSE, John B.: The UNESCO General Information Programme and Its Role in the Development of Regional Co-operative Networks. *Proceedings of the IA-TUL Conferences*. (Paper 6.) 1989. [2019. 09. 30.] <http://docs.lib.purdue.edu/iatul/1989/papers/6>
- SALONY, Mary F.: The history of bibliographic instruction. Changing trends from books to the electronic world. = *Reference Librarian*. 51–52. sz. 1995. https://doi.org/10.1300/J120v24n51_06
- SCHULDt, Karsten: Aktuelle Anforderungen an Schulbibliotheken in Deutschland. Zur Erlangung des akademischen Grades Magister Atrium Philosophische Fakultät 1. Institut für Bibliotheks- und Informationswissenschaft der Humboldt-Universität zu Berlin. 2006. 114. p. [2019. 09. 30.] <http://www.karstenschuldt.info/biwi/Magisterarbeit.pdf>
- SCHÜTTLER Tamás: „Illúzió lenne azt hinni, hogy a gyerekek tízéves korukra megtanulnak jól olvasni”. beszélgetés Vári Péterrel, a PISA- és a PIRLS-vizsgálatok eredményeinek háttéréről. = *Új Pedagógiai Szemle*. 53. évf. 10. sz. 2003. 53–63. p.
- SCHULTZ-JONES, Barbara A. – OBERG, Dianne (ed.): *Global action on School Library Guidelines*. [s.l.] Walter de Gruyter, 2015. <https://doi.org/10.1515/9783110362664>

- SCHUTZ-JONES, Barbara A. – OBERG, Dianne (ed.): IFLA School library guidelines. 2nd revised ed. Haag, International Federation of Library Associations and Institutions. 2015. [online] [2019. 09. 30.] <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines.pdf>
- Magyarra Bognárné Lovász Katalin ültette át és a Könyvtárostanárok Egyesülete adta ki 2016-ban. <https://www.ifla.org/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/ifla-school-library-guidelines-hu.pdf> [2019. 09. 30.]
- SHAPIRO, Jeremy J. – HUGHES, Shelley K.: Information literacy as a Liberal Art. Enlightening proposals for a new curriculum. = *Educom Review*. 31. évf. 6. sz. 1996. [online] [2019. 10. 08.] <https://www.educause.edu/ir/library/html/erm/31231.html>
- SONNEVEND Péter: Olvasáskultúra Észak-Amerikában. = *Könyv, Könyvtár, Könyvtáros*. 14. évf. 12. sz. 2005. 40–53. p. [2019. 09. 30.] <http://epa.oszk.hu/01300/01367/00072/pdf>
- STEKLÁCS János: Az olvasás kis kézikönyve szülőknek, pedagógusoknak – Hogyan olvas(s)unk? A funkcionális analfabetizmustól az olvasási stratégiákig. Budapest, Okker Kiadó, 2009.
- STEKLÁCS János: Olvasás, olvasástanítás, problémák és megoldások a nagyvilágban és itthon : 6. rész : modernség, tervezettség, átgondoltság : oktatás, olvasástanítás Norvégiában : (2.) = Tanítás – Tanulás. 6. évf. 6. sz. 2009. 18–19. p.
- STEKLÁCS János: Az olvasástanításról jövőidőben, feltételes módon... Javaslatok az olvasástanítás, olvasás-pedagógia holisztikus megújítására az ADORE-projekt eredményei alapján. = *Könyv és Nevelés*. 11. évf. 3. sz. 2009. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=1004>
- Summer Reading Challenge <http://www.summerreadingchallenge.org.uk/> [2019. 09. 30.]
- SÜHL-STROHMENGER, Wilfried (Hrsg.): *Handbuch Informationskompetenz*. Berlin, Walter de Gruyter, Saur. 2012. <https://doi.org/10.1515/9783110255188>
- SVANE-MIKKELSEN, Jorgen: *The library system in Denmark*. Copenhagen, Royal School of Library and Information Science. 1997.
- SZABÓ Károly: *Kun László 1272–1290*. Budapest, Méhner Vilmos kiad. 1886. [online] [2019. 09. 30.] <http://mek.niif.hu/05600/05600/html/>
- Think tank recommendations for bibliographic instruction = *College & Research Library News*. 42. évf. 11. sz. 1981. [online] [2019. 10. 08.] <https://crln.acrl.org/index.php/crlnews/article/view/19852/23610> <https://doi.org/10.5860/crln.42.11.394>
- TÓSZEGI Zsuzsanna: Az olvasás trónfosztása? Adalékok a könyvből, illetve a képernyőről való olvasás kérdéséhez. = *Könyv és Nevelés*. 11. évf. 4. sz. 2009. [online] [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menuId=125&action=article&id=1023>

- TÓTH Krisztina – HÓDI Ágnes: A mérőeszköz-bővítéstől a tesztelési folyamat vizsgálatáig.
- Számítógépes tesztelés nagymintás nemzetközi vizsgálatokban = Iskolakultúra, 23. évf. 9. sz. 2013. 75–88. p.
- TÓTH Máté: Könyvtárhasználat – információkeresés. Egy országos reprezentatív felmérés eredményei. A Fővárosi Szabó Ervin Könyvtár az EFOP-3.3.3-VE-KOP-16-2016-00001 „Múzeumi és könyvtári fejlesztések mindenkinek” pályázati konstrukció keretében „Az én könyvtáram” című kiemelt projekt számára készült. 2017. [Kézirat]
- TÖRÖK Balázs: Ki írja a szabályokat? Az OECD-PISA-mérések és az oktatás globális kormányzása. = Új Pedagógiai Szemle. 63. évf. 11–12. sz. 2013. 92–97. p. [2019. 09. 30.] http://epa.oszk.hu/00000/00035/00161/pdf/EPA00035_upsz_2013_11-12_092-097.pdf
- TUCKER, John Mark: User education in academic libraries. A century in retrospect. = Library Trends. Summer. 1980. 18. p. [2019. 09. 30.] <http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.516.1193&rep=rep1&type=pdf>
- United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO). UNISIST - study report on the feasibility of a world science information system. Paris, UNESCO, 1971
- UNESCO: Global literacy challenge at the UN. Párizs. 2008. [online] [2019. 09. 30.] <http://unesdoc.unesco.org/images/0016/001631/163170e.pdf>
- VÁRI Péter – BALÁZSI Ildikó – BÁNFI Ilona – SZABÓ Annamária – SZABÓ Vilmos László: Hogyan olvasnak a magyar kilencévesek? A PIRLS 2001 eredményei a PISA- és a PIRLS-vizsgálat összehasonlításának tükrében = Iskolakultúra. 13. évf. 8. sz. 2003. 118–137. p.
- WALTER, Scott: Introduction: Telling the Story of teaching library. In: Walter, Scott (ed.): The teaching library. Approaches to assessing information literacy instruction. Routledge. 2013. <https://doi.org/10.4324/9781315868004>
- WEINBERG, M. Alvin. et al.: Science, Government, and Information. The Responsibilities of the Technical Community and the Government in the Transfer of Information. 1963. [2019. 09. 30.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED048894.pdf>
- ZÓKA Katalin: A meseválasztás kérdései az óvodában. = Könyv és Nevelés. 9. évf. 2. sz. 2007. 43–51. p. [2019. 09. 30.] <http://olvasas.opkm.hu/index.php?menu-Id=125&action=article&id=808>
- Z. KARVALICS László: Az információs írástudástól az Internetig. = Educatio. 6. évf. 4. sz. 1997. 681–698. p.
- ZURKOWSKI, Paul G.: The information service environment relationships and priorities. = Related Paper. No. 5. 1974. [2019. 10. 08.] <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED100391.pdf>

